

UNIVERSIDADE FERDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

VALÉRIA DA SILVA BEZERRA

**A LIBRAS E SUA CAPACIDADE DE ROMPER SILÊNCIOS E CRIAR LAÇOS
NO CONTEXTO FAMILIAR PAIS OUVINTES DE CRIANÇA SURDA**

Guarulhos

2019

VALÉRIA DA SILVA BEZERRA

**A LIBRAS E SUA CAPACIDADE DE ROMPER SILÊNCIOS E CRIAR LAÇOS
NO CONTEXTO FAMILIAR PAIS OUVINTES DE CRIANÇA SURDA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de São Paulo como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Saúde na Infância e
Adolescência.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sueli Salles Fidalgo

Guarulhos

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

BEZERRA, Valéria da Silva.

A Libras e sua Capacidade de Romper Silêncios e Criar Laços no Contexto Familiar Pais Ouvintes de Criança Surda / Valéria da Silva Bezerra – Guarulhos, 2019. 235f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Área de concentração: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência.

Linha de pesquisa: A integridade física, emocional e intelectual da criança e do adolescente.

Orientadora: Professora Doutora Sueli Salles Fidalgo

Título em inglês: The Brazilian Sign Language (Libras) and its ability to break the silence and create bonds within the family context characterized by hearing parents and deaf child(ren).

1. Língua Brasileira de Sinais. 2. Pais Ouvintes de Criança Surda. 3. Língua como Instrumento Mediacional. 4. Teoria Sócio-Histórico-Cultural. 5. Pesquisa Crítica de Colaboração. I. Título.

VALÉRIA DA SILVA BEZERRA

**A LIBRAS E SUA CAPACIDADE DE ROMPER SILÊNCIOS E CRIAR LAÇOS
NO CONTEXTO FAMILIAR PAIS OUVINTES DE CRIANÇA SURDA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de São Paulo como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Saúde na Infância e
Adolescência.

Orientadora: Profª Drª Sueli Salles Fidalgo

Aprovado em 25/09/2019

Banca Examinadora

Profª Drª Sueli Salles Fidalgo

Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP

Profª Drª Maria Otília Guimarães Ninin

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Profª Drª Lucineide Machado Pinheiro

Instituto Federal de São Paulo - IFSP

Profª Drª Fernanda Miranda da Cruz (Suplente)

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Guarulhos

2019

DEDICATÓRIA

**Ao Raimundo, meu amado pai, o homem mais bondoso que já passou por esse mundo
(*in memoriam*).**

**À minha mãe, Maria Josefa, com quem aprendi a enfrentar os percalços, derrubar os
obstáculos e lutar por meus sonhos. É como me ensinou minha mãe: “Se o mundo disser
‘esse não é o seu lugar’, você teima e mostra que é! Porque a gente ganha de teimoso”.**

**Ao meu amor, Luciana, companheira de todas as horas, por ser a luz dos meus dias,
minha fonte de equilíbrio e paz.**

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Sueli Salles Fidalgo, por ser mais que orientadora, por ser parceira em todo o caminho que trilhei nessa pesquisa, pelos questionamentos construtivos, ensinamentos grandiosos, encorajamento e paciência. Por acreditar em meu trabalho quando, em muitos momentos, eu estava cheia de incertezas. À “prô” Sueli, professora incrível, pessoa iluminada que sempre incentivou a “suelete” mais ansiosa que passou em seu caminho.

Às integrantes da banca de qualificação: Profª Drª Fernanda Miranda da Cruz, por participar da minha caminhada acadêmica, mais uma vez, de modo tão enriquecedor; Profª Drª Lucineide Machado Pinheiro, pelos norteamentos valorosos e precisos que só poderiam vir de uma grande pesquisadora dos estudos surdos e Profª Drª Maria Otília Guimarães Ninin, por se atentar aos detalhes que fazem grande diferença. Às três professoras, agradeço imensamente pela leitura cuidadosa, valiosas discussões, críticas pertinentes e precisas, questionamentos, sugestões e grande incentivo.

Aos pais participantes da pesquisa, Nina e Pedro, por permitirem minha participação em suas jornadas rumo às novas perspectivas. Pelo grande ensino-aprendizagem que esta relação me proporcionou, pela franqueza, disponibilidade, colaboração durante todo este trabalho que tanto me transformou. Gustavo é uma criança surda sortuda por ter pais tão especiais. Sou uma pesquisadora-participante afortunada por terem aceitado adentrar nessa pesquisa.

À professora surda Camila, por abrir as portas de sua sala de aula e receber minha pesquisa com muita solicitude e amabilidade.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante todo o período de desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas dos grupos de pesquisa GEICS e ILCAE: Maly, Elaine, Karina e Nick, pelos comentários fortuitos durante os SEPs que foram essenciais para a construção desse trabalho e por colaborarem na minha constituição como pesquisadora. Em especial, ao professor amigo Márcio, pela força em todos os momentos, pela generosidade e leveza que nossas conversas sempre me propiciaram. À amiga Mirlene, por ouvir minhas incertezas, pelo companheirismo e energia positiva.

À Tereza, minha amiga mais amada, por sempre me incentivar e acreditar em mim. Pelos bons conselhos, pelo colo afetuoso, pelas guaridas em sua casa, pelos livros emprestados e doados, pelas leituras sugeridas, por dividir comigo o amor pela Letras, pelas histórias, pelos livros. Por me apresentar Gabriel García Márquez, por compartilhar a paixão por Machado de Assis, por me falar dos contos de Mia Couto. Obrigada por fazer parte da minha vida, da minha formação, das minhas melhores e mais amadas lembranças.

À Jaque, pelas conversas sempre construtivas após as aulas do curso de Libras que acompanhei nesta pesquisa. Por trazer conselhos enriquecedores, pela compreensão e por proporcionar esclarecimentos tão importantes durante meu percurso na produção de dados. Por ser um dos meus referenciais linguísticos em relação à Libras e também referencial teórico desta investigação.

Às minhas irmãs, Vanessa e Vania, pelo carinho, amor, por serem parte fundamental da minha história e pelas vivências partilhadas que construíram a mulher que sou. Ao meu sobrinho Renan, por trazer à nossa família doçura, alegria e entusiasmo. Ao meu padrasto Ailton, por nos adotar e participar de nossas vidas.

À dona Lourdes e ao seu Antônio, pelos cuidados e mimos que trouxeram durante meus finais de semana de estudo e escrita.

À Janaina, amiga mais que especial, propulsora e participante ativa em toda minha vida acadêmica e pessoal. Por adentrar comigo nos estudos surdos e sempre acompanhar de longe e de perto a minha caminhada. Pelas conversas na fila da xerox, produção de trabalhos em grupo, pelos cafés, risadas, conselhos, partilhas e revisão cuidadosa de todos os meus textos, desde o primeiro semestre da graduação.

À professora Pamela e ao professor João, pela força nos momentos mais críticos, incentivo e por tornarem a jornada mais leve. Suas aulas aliviaram minhas angústias, tensões e preocupações. Mais que movimentar meu corpo, vocês trouxeram equilíbrio para minha mente e alma.

À Tatiane, por sua amizade, por ser sempre tão gentil e cortês, por sua alegria contagiante e força de vontade inspiradora.

À Sheila, amiga incrível por sempre me motivar, por ouvir meus desabafos com paciência e ternura. Por não ter deixado que eu desistisse da grande paixão da minha vida: a Libras e a educação de surdos.

Às amigas Nice, Carla e Deborah, parceiras de trabalho, motivadoras constantes e fonte das minhas mais expansivas gargalhadas. À Shirley, por ser tão afetuosa e pelo abraço no momento mais doloroso de minha vida. À Bruna e ao Richard, pela grande ajuda em minhas dúvidas técnicas e por serem sempre tão solícitos com a amiga “analfabyte”.

Ao professor Rafael Miguel, por me aceitar como sua auxiliar de classe e oportunizar vivências significativas. Por ser minha maior referência de professor bilíngue. À sua turma de crianças surdas, por me ensinarem tanto por meio de suas mãozinhas sinalizantes, por serem o divisor de águas do início de minha formação docente e que até hoje são fonte de inspiração em minha carreira.

Poema Enjoadinho

Filhos... Filhos?
Melhor não tê-los!
Mas se não os temos
Como sabê-los?
Se não os temos
Que de consulta
Quanto silêncio
Como os queremos!
Banho de mar
Diz que é um porrete...
Cônjuge voa
Transpõe o espaço
Engole água
Fica salgada
Se iodifica
Depois, que boa
Que morenaço
Que a esposa fica!
Resultado: filho.
E então começa
A aporrinhção:
Cocô está branco
Cocô está preto
Bebe amoníaco
Comeu botão.
Filhos? Filhos

Melhor não tê-los
Noites de insônia
Cãs prematuras
Prantos convulsos
Meu Deus, salvai-o!
Filhos são o demo
Melhor não tê-los...
Mas se não os temos
Como sabê-los?
Como saber
Que macieza
Nos seus cabelos
Que cheiro morno
Na sua carne
Que gosto doce
Na sua boca!
Chupam gilete
Bebem xampu
Ateiam fogo
No quarteirão
Porém, que coisa
Que coisa louca
Que coisa linda
Que os filhos são!

(Vinícius de Moraes)

RESUMO

O desenvolvimento da linguagem, de acordo com a vertente sócio-histórico-cultural, possui um papel primordial para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e emocional de qualquer criança. As primeiras interações sociais são, geralmente, construídas no seio familiar. Pensando no contexto de crianças surdas de família ouvinte, a falta de uma língua em comum poderá acarretar grandes danos no desenvolvimento desses aspectos. Refletindo sobre isso, o presente trabalho buscou compreender como (1) a inserção nessa língua transforma o processo de interação e comunicação de uma família, (2) a Libras auxilia na criação de laços afetivos e (3) (re)significa, nessa família, a concepção que tinha sobre a surdez. Para isso, seguiu a perspectiva sócio-histórico-cultural vygotskyana (VYGOTSKY, [1934] 1991, [1927, 1930, 1931] 1997, [1934] 2001) sobre o papel da linguagem e das relações sociais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a visão do Círculo bakhtiniano (Cf. BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], [1929] 1988; BAKHTIN, [1979] 1997) que expõe que a língua é constituída em sua sócio-historicidade e as concepções de pesquisadores da área da surdez sobre a importância da Libras em contextos como o pesquisado. Metodologicamente, esta pesquisa filiou-se à Pesquisa Crítica de Colaboração (Cf. MAGALHÃES, [1994] 2007a, [1998] 2007b; FIDALGO, 2006a, 2006b, 2007, 2018), pois buscou a transformação dos agentes envolvidos por meio de uma discussão dialética em que foram (re)construídos os seus sentidos, mediante negociação dos significados coletivamente constituídos ao longo da pesquisa. Os dados foram produzidos através de observação, gravação de aulas de um curso de Libras frequentado pelos pais ouvintes, além de questionários, entrevistas e sessões reflexivas (Cf. MAGALHÃES, [1994] 2007a, [1998] 2007b, 2011; LIBERALI, 2008; NININ, 2013). Os resultados indicam que: (i) o processo de ensino-aprendizagem da Libras propiciou melhorias nas interações no contexto familiar e aproximação afetiva entre pais ouvintes e filho surdo; (ii) os sentidos que os pais participantes tinham sobre a Libras e a surdez antes do ensino-aprendizado da Libras foram ressignificados; (iii) as ações colaborativas repercutiram na reflexão da pesquisadora-participante sobre sua ação como pesquisadora e, com isso, na reorganização de sua prática como pesquisadora que segue a PCCol.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais. Pais Ouvintes de Criança Surda. Língua como Instrumento Mediacional. Teoria Sócio-Histórico-Cultural. Pesquisa Crítica de Colaboração.

ABSTRACT

Language development, according to the sociocultural-historical approach, plays a major role in the cognitive, social, cultural and emotional development of any child. The first instances of children's social interactions usually occur within their family. Considering deaf children of hearing parents, the lack of a shared language is likely to hinder or even jeopardize the child's development as a whole. This research aims at understanding how (1) sharing a common language contributes to both interaction and communication processes among family members; (2) Brazilian Sign Language in the establishment of bonds and affection; (3) the concept of deafness is (re)signified by members of this family. This investigation is based on the sociocultural-historical theory (VYGOTSKY, [1934] 1991, [1927, 1930, 1931] 1997, [1934] 2001) which describes the role of language and interaction in the development of higher mental functions, the dialogical understanding of language (Cf. BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], [1929] 1988; BAKHTIN, [1979] 1997) and the researcher's conceptions of deafness and the importance of learning/using Brazilian Sign Languages (LIBRAS) within the family context of a deaf child with hearing parents. In methodological terms, this research subscribes to the Critical Collaborative Research (Cf. MAGALHÃES, [1994] 2007a, [1998] 2007b; FIDALGO, 2006a, 2006b, 2007, 2018), as it intends to intervene and transform both researcher and participants' actions; (re)constructing meanings throughout the research. The data were collected through lesson observations; the recording of a course on Brazilian Sign Language for hearing parents; questionnaires, interviews and reflective sessions (Cf. MAGALHÃES, [1994] 2007a, [1998] 2007b, 2011; LIBERALI, 2008; NININ, 2013). Results show that (1) the teaching-learning process of Brazilian Sign Language allowed for interaction improvement within the family, and affective proximity between hearing parents and deaf child; (2) the parents' senses about Brazilian Sign Language and deafness prior to the teaching-learning of the language were ressignified; (3) collaborative work impacted on the researcher's reflections about her actions during the research, and thus, on the reorganization of her practice as an investigator who follows the Critical Collaborative Methodology.

Keywords: Brazilian Sign Language. Hearing Parents of and Deaf Children. Language as Mediatonal Tool. Cultural-historical Theory. Critical Collaborative Research Methodology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Turmas do Curso de Libras	84
Quadro 2 – Apresentação do curso	86
Quadro 3 – Questionário	98
Quadro 4 – Roteiro de Perguntas	101
Quadro 5 – Normas para Transcrição	102
Quadro 6 – Registro das Entrevistas	104
Quadro 7 – Aulas gravadas	105
Quadro 8 – Sessão reflexiva.....	107
Quadro 9 – Transcrição para Libras	107
Quadro 10 – Organização dos dados produzidos	108
Quadro 11 – Estrutura de quadro de conteúdo temático	110
Quadro 12 – Tipos de pergunta	113
Quadro 13 – Apresentações da pesquisa.....	115
Quadro 14 – Questões de credibilidade.....	117
Quadro 15 – <i>Member checking</i> da pesquisa.....	118
Quadro 16 – Percurso da família participante.....	123
Quadro 17 – Percurso da família participante.....	123
Quadro 18 – Percurso da família participante.....	124
Quadro 19 – Percurso da família participante.....	126
Quadro 20 – Percurso da família participante.....	126
Quadro 21 – Percurso da família participante.....	128
Quadro 22 – Percurso da família participante.....	128
Quadro 23 – Percurso da família participante.....	129
Quadro 24 – Percurso da família participante.....	130
Quadro 25 – Conteúdo temático Nina.....	131
Quadro 26 – Conteúdo temático Nina.....	132

Quadro 27 – Conteúdo temático Pedro	135
Quadro 28 – Conteúdo temático Nina	136
Quadro 29 - Conteúdo temático Nina	137
Quadro 30 – Conteúdo temático Nina	137
Quadro 31 – Conteúdo temático Pedro	138
Quadro 32 – Sessão reflexiva 2 Nina	142
Quadro 33 – Sessão reflexiva 2 Pedro	145
Quadro 34 – Sessão reflexiva 1 Nina	147
Quadro 35 – Sessão reflexiva 2 Nina	148
Quadro 36 – Sessão reflexiva 2 Pedro	149
Quadro 37 – Sessão reflexiva 1 Nina	154
Quadro 38 - Sessão reflexiva 1 Nina.....	155
Quadro 39 – Sessão reflexiva 3 Nina	158
Quadro 40 – Sessão reflexiva 1 Nina	163
Quadro 41 – Sessão reflexiva 1 Nina	172
Quadro 42 – Sessão reflexiva 1 Nina	173
Quadro 43 – Sessão reflexiva 1 Nina	175
Quadro 44 – Sessão reflexiva 1 Nina	176
Quadro 45 – Sessão reflexiva 1 Nina	178
Quadro 46 – Sessão reflexiva 1 Nina	180
Quadro 47 – Sessão reflexiva 3 Nina	182
Quadro 48 – Sessão reflexiva 3 Nina	184
Quadro 49 – Sessão reflexiva 3 Nina	189
Quadro 50 – Sessão reflexiva 1 Pedro	193
Quadro 51 – Sessão reflexiva 1 Pedro	197
Quadro 52 – Sessão reflexiva 1 Pedro	203

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Sociograma (Sala de Aula)	86
--	----

LISTA DE TRECHOS DISCUTIDOS EM SESSÕES REFLEXIVAS

Trecho 1 – Aula 4 do curso de Libras	142
Trecho 2 – Entrevista Nina.....	146
Trecho 3 – Aula 9 do curso de Libras	149
Trecho 4 – Entrevista Nina.....	154
Trecho 5 – Entrevista Nina.....	156
Trecho 6 – Sessão reflexiva 1 Nina.....	157
Trecho 7 – Entrevista Nina.....	162
Trecho 8 – Sessão reflexiva 1 Nina.....	191
Trecho 9 – Entrevista Pedro	193
Trecho 10 – Entrevista Pedro	197

LISTA DE SIGLAS

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASL: American Sign Language (Língua de Sinais Americana)

BERA: Brainstem Evoked Response Audiometry

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CBLA: Congresso Brasileiro em Linguística Aplicada

CL: Classificadores

CLAPL: Congresso Latino-Americano de Professores de Língua

CM: Configuração de Mão

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COPED: Coordenadoria Pedagógica

DIEE: Divisão de Educação Especial

DRE: Diretoria Regional de Ensino

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EUA: Estados Unidos da América

EMEBS: Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos

EMEE: Escola Municipal de Educação Especial

FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FMU: Faculdades Unidas Metropolitanas

GEICS: Grupo de Pesquisa: Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas, certificado pelo CNPq

GP: Grupo de Pesquisa

ILCAE: Grupo de Pesquisa: Inclusão Linguística em Cenários de Atividades

Educacionais, certificado pelo CNPq

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos

INPLA: Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada

LA: Linguística Aplicada

LAEL: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (programa de Pós-graduação PUC-SP)

LDB: Leis de Diretrizes e Bases

LIBRAS/Libras: Língua Brasileira de Sinais

LSF: Langue de Signes Française (Língua de Sinais Francesa)

L1: Língua Primeira

L2: Língua Segunda

NAI: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

ONU: Organização das Nações Unidas

PCCol: Pesquisa Crítica de Colaboração

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PEATE: Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico

PNEE-EI: Política Nacional de Educação Especial – Educação Inclusiva

PROLIBRAS: Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras)

PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEP: Seminário de Pesquisa

SME: Secretaria Municipal de Educação

SUS: Sistema Único de Saúde

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

TLOSV: Tempo, Lugar, Objeto, Sujeito, Verbo (estrutura base das frases em Libras)

UFABC: Universidade Federal do ABC

UFES: Universidade Federal do Espírito Santo

UFPA: Universidade Federal do Pará

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR: Zona de Desenvolvimento Real

Sumário

INTRODUÇÃO	16
SEÇÃO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
1.1 O papel da linguagem no desenvolvimento humano.....	21
1.2 O conceito de língua.....	23
1.3 Linguagem, língua e surdez:	29
1.4 (Res)significar para transformar.....	47
1.5 História da Educação Especial e Inclusiva: uma luta das minorias e suas famílias	56
1.5.1 História da educação de Surdos.....	58
1.5.2 História da educação de surdos no Brasil.....	67
1.6 As políticas públicas: por direitos ao aluno surdo e sua família	72
SEÇÃO II METODOLOGIA.....	80
2.1 Paradigma metodológico.....	80
2.2 A busca por uma escola.....	81
2.3 Ao novo Contexto da Pesquisa.....	83
2.3.1 Macrocontexto – A escola.....	83
2.3.2 Microcontexto – o curso de Libras.....	84
2.4 Descrição dos Participantes.....	92
2.4.1 Pesquisadora.....	92
2.4.2 Nina (a mãe).....	95
2.4.3 Pedro (o padrasto)	96
2.5 Procedimentos de Produção de Dados	96
2.5.1 Instrumentos de Produção de Dados	97
2.5.1.1 Questionário	98
2.5.1.2 Entrevista.....	100
2.5.1.3 Diário de Campo	104
2.5.1.4 Gravação de aulas.....	105

2.5.1.5 Sessão reflexiva.....	105
2.6 Procedimentos de análise de dados	108
2.7 Questões de Credibilidade de Pesquisa	114
SEÇÃO III ANÁLISE DOS DADOS	120
3.1 Iniciando as descobertas.....	121
3.2 Conhecendo a Família.....	122
3.2.1 As primeiras respostas.....	131
3.3 Iniciando a Reflexão.....	140
3.3.1 Libras e seu papel transformador na comunicação entre Nina, Pedro e Gustavo	141
3.3.2 A Libras e sua capacidade de criação de laços afetivos	154
3.3.3 Nina e Pedro e a (res)significação sobre Gustavo	169
3.4 Síntese das análises	208
CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	217
ANEXOS:	225
Termos de consentimento livre e esclarecimento.....	225
Carta de autorização institucional para realização da pesquisa.....	228

INTRODUÇÃO

“O que importa a surdez da orelha,
quando a mente ouve? A verdadeira
surdez, a incurável surdez, é a da
mente”.

Ferdinand Berthier

Nos últimos tempos, especialmente nos últimos dez anos, diversos pesquisadores se detiveram nas questões ligadas à surdez e educação. Felizmente, pesquisas com temas relacionados à educação e inclusão de surdos vêm crescendo. Todavia, alguns aspectos vêm sendo pouco tratados na área acadêmica.

Quando se busca, por exemplo, produções acadêmicas acerca da importância da Libras no contexto filhos surdos de pais ouvintes, podemos perceber uma certa escassez de pesquisas sobre o tema. Autores como Almeida (2007), Campos (2009), Digiampietri (2009), Yue (2010), Franco (2015) e Souza (2017) foram pesquisadoras que, de alguma maneira, abordaram a temática.

Dentre os trabalhos que tratam do assunto, Almeida (2007) discute como o desenvolvimento da literacia¹ de crianças está diretamente relacionado ao domínio de uma L1² e ao conhecimento sobre o mundo que as rodeia. Desse modo, a criança surda só poderá desenvolver essa capacidade de literacia se tiver acesso a uma L1 de fácil apreensão desde a mais tenra idade. A partir daí, a autora destaca o papel primordial do uso da língua de sinais no contexto familiar, visto que é nesta instituição social que construímos nossas primeiras interações.

Já Campos (2009) destaca a importância do projeto de uma escola bilíngue que promove trabalho de intervenção e estimulação linguística precoce por intermédio da Libras em bebês surdos de família ouvinte. Como a grande parcela das famílias ouvintes não sabe a Libras, o estímulo desde cedo no ambiente escolar poderia, além de outras funções, amenizar essa falta de incentivo linguístico no convívio familiar.

¹ De acordo com Almeida (2007; 2009), o desenvolvimento da literacia nas crianças e jovens implica a capacidade de compreender a polissemia das palavras de acordo com os diferentes contextos em que ocorrem e que lhes alteram os sentidos. Estes conhecimentos básicos são adquiridos com a aprendizagem da leitura e da escrita e desenvolvidos através do contato com diferentes fontes e meios de informação. O desenvolvimento da literacia implica, à partida, dois pressupostos básicos: o domínio de uma língua e conhecimentos sobre o mundo que nos rodeia (Cf. ALMEIDA, 2007, p. 143-153).

² L1 é abreviação para língua primeira e L2, para língua segunda.

Digiampietri (2009) expõe uma análise linguística de narrativas de mães ouvintes acerca da experiência de nascimento e criação de um filho surdo. Na apreciação dessas narrativas, a teórica discorre sobre todo o processo vivenciado por essas mães (gestação, nascimento, diagnóstico da surdez e como lidaram com essa notícia, a falta de comunicação e quais problemáticas isso acarretou etc.). Além disso, no decorrer da sua dissertação, a educadora destaca o fato de a Libras trazer melhoras na comunicação que existia entre mães ouvintes e filhos surdos.

Yue (2010), ao analisar um programa de intervenção bilíngue (Libras como L1 e Português escrito como L2), explana, sob a perspectiva de pais ouvintes, quais mudanças aconteceram na comunicação com seus filhos surdos após suas participações. A pesquisadora descreve, com base nas opiniões desses pais, que houve mudanças positivas na comunicação, no relacionamento com os filhos surdos e na dinâmica da vida familiar.

Franco (2015) tratou em sua pesquisa sobre a importância de as famílias ouvintes com filhos surdos terem acesso à informação e à aprendizagem da Libras para melhorias no processo de mediação do desenvolvimento da comunicação no seio familiar. A autora ainda ressalta em seu trabalho que alguns profissionais que atuam no atendimento dessas famílias (assistentes sociais, médicos, fonoaudiólogos, etc.), muitas vezes não as orientam sobre a importância da Libras para o desenvolvimento de seus filhos surdos.

Souza (2017), ao investigar o trabalho docente de professoras de uma escola municipal de educação bilíngue para surdos da cidade de São Paulo e o uso da contação de história em suas aulas, destaca a importância dos cursos de Libras gratuitos ofertados na instituição para garantir o acesso à Libras como L2 aos familiares ouvintes e toda comunidade escolar. As professoras participantes da pesquisa de Souza (2017) ressaltam a importância da escola bilíngue como local de possibilidades para o desenvolvimento linguístico da criança surda e, também, para melhorias na comunicação no seio familiar.

Percebe-se que as pesquisas de Almeida (2007), Campos (2009), Digiampietri (2009) e Souza (2017) falam sobre a importância da língua de sinais como língua mediadora da comunicação entre famílias ouvintes e filhos surdos. Todavia, não há um enfoque mais direto sobre essa problemática.

Já Yue (2010) e Franco (2015) concentram-se mais na temática da importância do

processo de ensino-aprendizagem de Libras por pais ouvintes que tenham filho surdo. No entanto, as autoras enfocam uma pesquisa mais quantitativa, apesar de abordarem também questões qualitativas. Ademais, Franco torna central a necessidade de conscientizar os profissionais do serviço social e também todos os outros que atendem a esses familiares sobre a importância da Libras para a criança surda. A teórica, inclusive, ressalta a escassez em pesquisas que abordem essa questão de grande relevância, já que uma língua em comum nesse contexto familiar interfere drasticamente no desenvolvimento linguístico, social, afetivo e identitário das crianças surdas de família ouvinte.

Mesmo dialogando com as pesquisas citadas, este trabalho tem uma preocupação mais direta e focada na função transformadora ocupada pela língua de sinais como língua mediadora no contexto familiar pais ouvintes de filho surdo. O intuito é perceber como o uso da Libras auxilia no desenvolvimento linguístico e social da criança surda e no estreitamento dos laços afetivos entre ela e sua família ouvinte.

Este trabalho visa estudar, assim, o contexto familiar de filhos surdos de pais ouvintes procurando responder à seguinte macroquestão: **Em um contexto familiar pais ouvintes com filho surdo, como a Libras estimulou o desenvolvimento da interação, o estreitamento dos laços afetivos e a (res)significação da surdez do filho?** Para melhor visualizar os dados e como estes me permitem responder à macroquestão proposta, seguirei as seguintes (micro)perguntas de pesquisa: (1) como a inserção nessa língua transformou o processo de interação e comunicação?; (2) como a Libras auxiliou na criação de laços afetivos? e (3) como essa família (res)significou a concepção que tinha sobre a surdez?

O processo de ensino-aprendizagem de língua³, de acordo com a vertente sócio-histórico-cultural, possui um papel primordial para o desenvolvimento cognitivo,

³ A teoria de Vygotsky ([1934] 1991, p. 24) expõe que não há propriamente aquisição de língua, pois esta não se desenvolve como um processo natural, como uma apropriação biológica. Ao contrário disso, o teórico fala que é no desenrolar da adaptação social e individual da criança que esta desenvolve a língua(gem), em uma relação dialética com os demais membros de seu grupo social, utilizando artefatos culturais que vão modificando o indivíduo (no caso, a criança), à medida que também vão sendo modificados por ela. Dessa forma, a língua(gem), como outras ferramentas culturais, é aprendida-ensinada, e não adquirida. O autor afirma que, primeiramente, a apropriação da linguagem na criança tem a função comunicativa, isto é, como um “meio de comunicação, de influência sobre aqueles que os rodeiam, de vinculação com eles, como forma de colaboração com as outras crianças e com os adultos, como processo de colaboração e interação”. Posteriormente, a linguagem surge com uma segunda função além da comunicativa. Em certo momento, a língua também tem, na criança, o papel organizador e constituinte do pensamento. Nesse instante, começa a se desenvolver o pensamento verbal da criança.

intelectual, social, cultural e emocional de qualquer criança. As primeiras interações sociais são, geralmente, construídas no seio familiar. Pensando no contexto de crianças surdas de família ouvinte, a falta de uma língua em comum poderá acarretar grandes danos no desenvolvimento desses aspectos.

Desta maneira, percebe-se o papel fundamental da Libras como língua de interação no contexto familiar filho surdo de família ouvinte, propiciando, assim, um ambiente linguístico necessário para o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança surda e, de certo modo, na relação afetiva entre esta e sua família ouvinte que conheceu a Libras após a chegada de seu filho surdo.

A fim de contemplar a temática proposta, a seção I deste trabalho tratará sobre os seus fundamentos teóricos. Exporá a vertente sócio-histórico-cultural de Vygotsky ([1934] 1991), que fala sobre a importância da língua como instrumento semiótico produzido nas relações sociais e repassado para seus membros para o desenvolvimento humano. Também, sob essa mesma perspectiva, mostrará como esse processo se estrutura de modo distinto no transcurso do desenvolvimento da linguagem pela criança surda e abará a importância da colaboração e sua função transformadora (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991; LIBERALI; FUGA, 2012; MAGALHÃES [1994] 2007a, [1998] 2007b; NININ, 2009).

Apresentará as concepções do Círculo bakhtiniano sobre a língua em uso, discurso e como estes são moldados por ideologias e construídos pela fala (vozes) do outro (sociedade) (Cf. BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], [1929] 1988; BAKHTIN, [1979] 1997). Além disso, descreverá a história da educação inclusiva no geral e, em específico, de surdos, as políticas públicas que trazem a garantia de direitos à educação de surdos e suas famílias e como o processo foi influenciado pela área clínico-terapêutica (Cf. SKILIAR, 2001; FERNANDES, 2007, 2012; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013; RABELO, 2014; MARTINS; NAPOLITANO, 2017).

Na seção II, será exposto um pequeno panorama sobre o Paradigma Crítico e a pesquisa crítica de colaboração (PCCol) a que o trabalho se filia metodologicamente (Cf. MAGALHÃES; LIBERALI; LESSA, 2006; MAGALHÃES, [1994] 2007a, [1998],

Assim, o termo mais usado pelos seguidores da vertente vygotskyana (a que este trabalho se vincula) é ensino-aprendizagem, e não aquisição de língua. Sobre esses conceitos, haverá um aprofundamento no tópico 2.3 da seção II.

2007b; FIDALGO, 2006a, 2006b, 2007, 2018). Também fará a contextualização da pesquisa, a descrição dos participantes, os procedimentos de produção de dados, as categorias de análise e as questões de credibilidade de pesquisa que foram refletidas e que guiaram as importantes modificações pelas quais o trabalho passou, bem como os procedimentos de análise (Cf. MAGALHÃES, [1994] 2007a, [1998] 2007b; FIDALGO, 2006a, 2006b, 2018; LIBERALI, 2008; NININ, 2009, 2013; ARANHA, 2009).

A seção III será destinada às análises dos dados produzidos para responder as perguntas desta pesquisa, cujo acompanhamento se deu no seguinte contexto: o processo de ensino-aprendizagem da Libras de pais ouvintes de crianças surdas. Através das categorias de análise de conteúdo temático (BRONCKART, [1997] 2012; FIDALGO, 2006a; 2018) e qualidade das perguntas da pesquisadora participante nas sessões reflexivas (NININ, 2013; ARANHA, 2009), buscará expor como os dados analisados responderam às microquestões norteadoras.

Por último, as considerações finais abrangem, de maneira sintética, todo o percurso, os resultados obtidos e futuros próximos passos.

SEÇÃO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos [...]. A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”.
Lev Semyonovich Vygotsky

Nesta seção, serão descritas as bases teóricas que dão alicerce a esta pesquisa, a saber: (1) a importância da linguagem e das relações sociais para o desenvolvimento humano, (2) a concepção de língua e linguagem, (3) a linguagem dentro da área da surdez, (4) a importância da colaboração e seu papel transformador, (5) a história da educação inclusiva no geral e, em específico, de surdos, (6) as políticas públicas que perpassam a garantia de direitos à educação de surdos e suas famílias.

1.1 O papel da linguagem no desenvolvimento humano

Todos sabemos do papel fundamental da linguagem para que aconteça o desenvolvimento cognitivo, social e cultural de qualquer criança. O presente trabalho embasa-se na perspectiva sócio-histórico-cultural vygotskyana que, para os grupos de pesquisa⁴ nos quais esta dissertação participa, é a maior referência sobre a tríade social-linguagem-desenvolvimento.

Sobre a relação entre a manipulação de objetos e a atividade simbólica, Vygotsky ([1934] 1991), diferente de seus contemporâneos, percebeu que, no momento em que esses dois aspectos se conectam na vida prática humana, surge o início da inteligência prática e abstrata. Discorreu, ainda, em sua teoria, sobre os vínculos intrínsecos entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas (o pensamento em conceitos, a memória, a atenção voluntária, a percepção, a linguagem interior) e as relações sociais (VYGOTSKY, [1931] 1997a).

Esse autor estudou o fundamento do desenvolvimento humano não pelo viés biológico, mas pela sua realidade social, histórica e cultural. Expõe que o

⁴ Os grupos de pesquisa a que este trabalho se filia são: Grupo de Estudos Sobre Identidade e Cultura Surda (GEICS) e Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE), ambos credenciados pelo CNPq.

desenvolvimento do ser humano é processo e produto social nos quais o ensino-aprendizagem é o fator que o antecede e o provoca. Dessa forma, Vygotsky ([1934] 1991) define o desenvolvimento não como advindo de um acúmulo gradual de mudanças isoladas, mas como um complexo processo dialético que implica tempos variados para funções distintas e mudanças qualitativas. Assim, a apropriação de ações por intermédio do convívio coletivo torna-se componente de um intrincado sistema funcional que está em constante renovação e transformação.

Nessa concepção, a formação psíquica humana é resultado das necessidades e condições concretas de vida, das quais surgem novas formas de atividades partilhadas. O ato de aprender a andar e falar, a manipulação de instrumentos, a apropriação de representações simbólicas e convenções sociais são práticas que vieram do desenvolvimento histórico das atividades humanas e do processo de produção dos mais diversos instrumentos e artefatos, ligados às condições de existência dos grupos humanos (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991, [1931] 1997a).

O surgimento dos primeiros passos de um bebê, por exemplo, está fortemente associado aos aspectos culturais de seu grupo social. A criança poderá iniciar sua marcha de maneira livre, em meio a um grande vale, ou num espaço limitado e manipulado por um instrumento (um andador, por exemplo). Com isso, o início do andar de um bebê, que ilustra, a princípio, apenas um aspecto biológico – ou seja, o que o autor chamava de função psicológica elementar –, emerge e se desenvolve com base nas peculiaridades culturais do seu meio coletivo (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991).

Percebe-se que, diferente dos outros animais, o humano se constrói e se transforma nesse decurso da vida social. Assim, no decorrer de sua atividade prática e produtiva, o ser humano se apropria e cria instrumentos psicológicos (os signos, de modo geral, mas, principalmente, as línguas). Esses instrumentos são construções históricas e funcionam, concomitantemente, como meio de interação e modo de operação mental (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 17-23). Desse modo, o signo possibilita que a experiência humana seja um construto de significações, partilhas, reflexões no nível social e individual.

Para a vertente sócio-histórico-cultural, a língua funciona como o elemento mediador, operador e transformador mais complexo das relações coletivas e funções mentais. Nessa visão, a palavra, enquanto signo, “surge das inter-relações sociais e opera mudanças na própria atividade humana” (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 20).

Desde os primeiros dias de vida da criança, a dinâmica entre fala e ação adquire função específica no decorrer do seu desenvolvimento e reflete, ao mesmo tempo, suas raízes sociais, culturais e históricas.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (idem, p. 24).

Vygotsky ([1934] 1991) atribui “à atividade simbólica, uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (ibidem, p. 20). Na perspectiva vygotskyana, embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar de forma independente na criança pequena, a unidade dialética desses sistemas constituirá, ao final, a verdadeira essência no seu desenvolvimento.

Em suma, a atividade simbólica mais elementar que desencadeia todo esse processo de desenvolvimento é a língua. Mas, afinal, a que concepção de língua este trabalho se vincula? Sobre esse aspecto e definição de língua(gem), é imprescindível uma vertente que dialogue com o valor fundamental que Vygotsky atribui à língua – como instrumento simbólico mais elaborado de interação social e, conseqüentemente, determinante no desenvolvimento intrapessoal do humano. Por isso, a perspectiva do Círculo de Bakhtin sobre língua e linguagem se mostra necessária⁵. Esse aspecto será tratado no tópico a seguir.

1.2 O conceito de língua

O Círculo bakhtiniano traz, em seus fundamentos, a teoria marxista para a construção das reflexões da filosofia da linguagem. Apresenta a construção de um pensamento teórico no qual a linguagem tem papel central. De acordo com essa

⁵ Mesmo com focos distintos, tanto Bakhtin quanto Vygotsky têm como base fundamental as concepções Marxistas e seus preceitos no ideológico, histórico e social. Esta pesquisa tem como alicerce primeiro a teoria sócio-histórico-cultural vygotskyana, e, pensando no valor que esta dá à língua, não há outra corrente melhor para explicar o que é língua(gem), em apoio ao que já é colocado pelo psicólogo, do que o Círculo bakhtiniano.

vertente, não se tem acesso direto à realidade, uma vez que esta é sempre mediada pela linguagem. Mas, afinal, como o Círculo constrói suas concepções sobre a língua?

O Círculo bakhtiniano se debruçou nas 2 vertentes mais seguidas (em sua época de estudos) em busca de resolução para o seu problema, “que consiste em isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], [1929] 1988, p. 71). Assim, o grupo expôs a distinção entre as duas perspectivas “para todas as demais questões que se colocam em linguística”. Denominou “a primeira orientação de ‘subjativismo idealista’ e a segunda, de ‘objetivismo abstrato’” (idem).

O Círculo pontua que os preceitos fundamentais da primeira tendência (subjativismo idealista) – que tem como representante notório Wilhelm Humboldt –, quanto à língua, são, sumamente, as quatro seguintes definições:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], [1929] 1988, p. 71-72).

Já a segunda vertente (objetivismo abstrato) tem como autor fundamental o linguista Ferdinand de Saussure. Bakhtin e o Círculo explanam que, essencialmente, as considerações dessa orientação podem se resumir nas seguintes proposições:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado [...]
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico [...]
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas [...] Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si (idem, p. 82-83).

O Círculo ressalta ainda que as 4 proposições que sintetizam a segunda perspectiva do pensamento filosófico-linguístico constituem, como se pode perceber, a antítese das 4 proposições correspondentes da primeira orientação. A perspectiva do Círculo defende, todavia, que a língua não se resume ao sistema linguístico abstrato das formas da língua nem se constitui no psiquismo individual dos falantes, mas vive e transforma-se historicamente na comunicação verbal concreta (Cf. BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], [1929] 1988). Assim sendo, o Círculo bakhtiniano afirma que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.
- É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem [...] depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], [1929] 1988, p. 127).

Assim, a língua só pode ser compreendida dentro da corrente da comunicação verbal. Essa concepção propõe que a palavra (língua), como todo signo, também é ideológica e se desenvolve num complexo dialético. Para o Círculo, a forma linguística se expõe aos interlocutores num contexto ideológico específico. Nessa interpretação, não ouvimos ou falamos palavras, mas “verdades ou mentiras, coisas boas ou más” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], [1929] 1988, p. 96). Isso quer dizer que toda palavra carrega um conteúdo de sentido ideológico ou vivencial. Dessa forma, todo discurso é carregado de juízos de valor (apreendidos nas relações sociais) e é isso que instaura o seu sentido.

Fiorin (2011) ressalta que, de acordo com a perspectiva do Círculo, qualquer objeto apresenta-se perpassado “por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; [...] iluminado pelo discurso alheio” (p. 11). Consequentemente, não existe nenhum objeto que não esteja “cercado, envolto, embebido em discursos” (FIORIN, 2011, p. 11). O real manifesta-se para nós sempre por meio semiótico, ou seja, linguisticamente (Cf. BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], [1929] 1988). Nesse sentido, todo

discurso que fale de qualquer objeto não está direcionado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam.

De acordo com essa perspectiva, todo discurso, sendo produto ideológico, se insere numa realidade e, ao mesmo tempo, reflete e refrata esta realidade, que lhe é exterior. Deste modo, “tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo”. Fundamentalmente, “tudo o que é ideológico é um signo. Sem signo não existe ideologia” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], [1929] 1988, p. 29).

A corrente bakhtiniana discorre que o domínio dos signos, dentro da esfera ideológica, é o da representação. Cada campo de criatividade ideológica tem sua conduta de orientação à realidade e a refrata do seu próprio modo. Assim, “cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” (idem, p. 30). O que coloca todos os fenômenos ideológicos na mesma definição fundamental é seu caráter semiótico.

Como o signo ideológico, na teoria bakhtiniana, não é apenas um reflexo da realidade, mas, também, um fragmento material desta, todo “fenômeno que funciona como signo tem uma encarnação material”. Desta maneira, “signo é um fenômeno do mundo exterior” (social) e todos os seus efeitos emergem deste (ibidem, 30). De acordo com Stella (2013), a palavra é, para Bakhtin, constituída em sua historicidade, ou seja, na língua em uso (viva), dentro de um contexto histórico-cultural. O autor afirma que “no pensamento bakhtiniano, a palavra reposiciona-se em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto de feitura ideológica” (idem, p. 178).

Quando enunciamos, por exemplo, “é mulher!”, não estamos apenas dizendo um dado da realidade, pois se estivermos declarando isso com admiração, o intuito é de expor que as mulheres são dotadas de uma determinação singular. Todavia, se o mesmo enunciado for pronunciado após uma mulher cometer um deslize no trânsito, este se constitui de um sentido totalmente diferente. Apesar do mesmo material linguístico, em cada situação, há uma oposição de discursos (no primeiro discurso, há a exaltação da força feminina, no segundo, uma depreciação a fim de manifestar a “inferioridade” da mulher). Assim, o “discurso com apreciação admirativa dialoga com o discurso com entonação desdenhosa, um constitui-se a partir do outro” (FIORIN, 2011, p.11). Nesse sentido, nos discursos

[...] confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância [...]. Na realidade, todo signo ideológico vivo tem duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], [1929] 1988, p. 45-46).

Isso demonstra a constituição dialógica do discurso, pois todo enunciado existe porque há outro que está em oposição. Todo enunciado institui-se a partir de outro enunciado, ou seja, “é uma réplica a outro enunciado”. Nele, ecoam-se sempre, no mínimo, duas vozes e, mesmo que elas não se revelem explicitamente no fio do discurso, estão aí existentes. Assim sendo, todo “enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ele exhibe seu direito e seu avesso” (FIORIN, 2011, p. 13).

Quando se pronuncia, por exemplo, o enunciado “a Libras é uma língua”, seu sentido só se constitui porque há, em contraposição, um enunciado que define a Libras e as outras línguas de sinais como gesto, mímica ou linguagem rudimentar. Assim, a proposição expõe a afirmação do estatuto de língua da Libras e, ao mesmo tempo, o seu avesso, a Libras como inferior linguisticamente. Numa sociedade em que não houvesse a visão preconceituosa sobre as línguas de sinais, o enunciado em questão não faria sentido, por ser absolutamente despropositada a (re)afirmação do estatuto linguístico. Com isso, percebe-se como as formas de “interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], [1929] 1988, p. 41). Por esse motivo, todos os indicadores de valor de cunho ideológico “ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor” (idem, p. 44).

De acordo com o Círculo bakhtiniano, a língua, em sua completude “concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica” (FIORIN, 2011, p. 11) e, consequentemente, todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos. Neles, encontra-se uma “dialogização interna da palavra”, que é atravessada pela palavra do outro e é, indubitavelmente, também a palavra do outro. Isso significa que o interlocutor, para construir o discurso, considera o discurso de outrem que, ao mesmo tempo, está existente no seu. Portanto, “todo discurso é inevitavelmente ocupado,

atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” e “[...] cada vez que se produz um enunciado o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos” (idem).

Fiorin (2011) esclarece que o Círculo de Bakhtin concebe a constituição do enunciado dentro das relações dialógicas, pois nele há sempre as vozes e lembranças de outros enunciados, com os quais ele conta, refuta, confirma, completa, pressupõe e, assim, sucessivamente. Dentro de qualquer formação social existe a atuação dos enunciados presentes (que estão em circulação), dos enunciados do passado (que são herança da tradição cuja atualidade é depositária) e dos enunciados do futuro (que explanam sobre as finalidades e utopias contemporâneas). Assim, na sociedade, operam forças centrípetas e centrífugas “que atuam no sentido de uma centralização enunciativa do plurilinguismo da realidade” (FIORIN, 2011, p. 15) e nossos enunciados são constituídos a partir de “enunciados que o precedem e que o sucedem na cadeia de comunicação” (idem, p. 15).

A partir das concepções de forças centrípetas e centrífugas, o Círculo bakhtiniano revela como a circulação das vozes numa formação social está subordinada ao poder e, por isso, não há neutralidade no jogo das vozes. Ao invés disso, ele tem uma proporção política, já que as “vozes não circulam fora do exercício do poder: não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer” (FIORIN, 2011, p. 15) e isso não interfere somente no campo tradicional da política, ou seja, a esfera do Estado, mas está também em todas as relações de poder, desde as mais cotidianas até aquelas do exercício do poder do Estado. Não nos dirigimos a alguém que exerce algum papel social de autoridade do mesmo modo que dialogamos com algum familiar. Da mesma forma, certos assuntos são politicamente incorretos, moralmente mal vistos e não tolerados. Assim, nossos enunciados são submetidos aos jogos de poder instituídos nas relações sociais (Cf. BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], [1929] 1988).

Ainda sobre a concepção de língua na perspectiva do Círculo, este afirma que esta é inseparável do seu conteúdo ideológico. A “língua é diretamente acessível à consciência do sujeito falante” e, portanto, determinada por seu uso prático, vivo, de comunicação social (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] [1929] 1988, p. 97). A filosofia da linguagem revela também que a “concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real de sua realização primitiva” (idem, p. 105). Dessa forma, a enunciação é de natureza social.

O Círculo de Bakhtin declara que a língua não pode ser compreendida se for vista como produto acabado, transmitida de geração a geração (algo fortemente defendido pela perspectiva saussuriana do objetivismo abstrato). É preciso tratar as línguas vivas refletindo sobre como elas funcionam dentro do fluxo da comunicação verbal. Desse modo, segundo Bakhtin e o Círculo, a língua não se transmite, mas perdura em um processo evolutivo constante.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], [1929] 1988, p. 110).

Assim, no desenvolvimento da língua materna, a criança passa por um processo de integração progressiva na comunicação verbal. “À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo” (idem).

São nas interações sociais que a criança se apropria da palavra. Por isso, a língua, como parte desse fluxo de comunicação verbal, não pode ser uma herança, mas uma apropriação que se desenvolve no decorrer das suas relações sociais. São nessas relações sociais, nesse fluxo da comunicação verbal, que nos apoderamos, pouco a pouco, da palavra e de suas possibilidades de significações (de cunho histórico e ideológico).

Percebe-se, mais uma vez, o papel crucial do aspecto social para o processo de ensino-aprendizagem da língua. Mas, como esse processo se desenvolve no contexto familiar de pais ouvintes com filho surdo? O próximo item tratará desse ponto.

1.3 Linguagem, língua e surdez:

Sendo a língua uma criação social, o seu processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de tudo o que ela desencadeia, de acordo com a perspectiva vygotskyana, advém do processo de socialização que experienciamos desde o nascimento (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991, [1934] 2001). A família é, geralmente, a primeira instituição social em que vivenciamos o processo de interação e socialização. De acordo com Fernandes (2007, p. 3), o ambiente familiar, além de sua essencial função nos processos linguísticos das crianças, traz “base às futuras operações

simbólicas e interiorização de significados compartilhados socialmente”. Daí, surge o papel fundamental desta para o processo de desenvolvimento da linguagem. Assim, é nos momentos de interação com os pais que surgem a estimulação, a apropriação e o desenvolvimento da língua.

Contudo, esse processo se estrutura de modo distinto com crianças surdas de pais ouvintes. A ausência da audição bloqueia o acesso à língua oral utilizada pela família. Sabe-se que a maioria das crianças surdas, por volta de 95%, são filhas de pais ouvintes (Cf. YUE, 2010). Esse aspecto resulta na ausência de uma língua comum para a comunicação, pois o canal auditivo da criança não apreende os sons e, com isso, não há a possibilidade de acesso à língua oral de forma natural. A língua que poderia ser apreendida desde a mais tenra idade (a língua de sinais)⁶ é, na maioria dos casos, desconhecida pelos pais ouvintes. Como dito, é comumente no contexto familiar que se inicia a interação social e no qual ocorre o processo de ensino-aprendizagem de língua. Porém, a dificuldade na comunicação faz com que as interações entre pais ouvintes e filhos surdos se restrinjam, resultando, em muitos contextos, no atraso do desenvolvimento linguístico dessas crianças (Cf. FRANCO, 2015).

Como já sublinhado, a vertente sócio-histórico-cultural afirma que a língua é um fator fundamental para o desenvolvimento do pensamento verbal da criança, bem como de sua cognição. Segundo Monteiro (2013), esse processo acontece em seus ambientes sociais (como o familiar e o escolar, por exemplo) em interação com seus pais, professores e amigos. No caso das crianças ouvintes, a apropriação cultural da língua ocorre quando estas se relacionam com os pais e familiares. Na escola, a criança terá acesso a outras possibilidades linguísticas, sociais e culturais. Geralmente, a escola torna-se, para ela, o segundo contexto social mais crucial de suas vivências.

Infelizmente, as crianças surdas de pais ouvintes não conseguem aprender naturalmente a língua de seus pais. Além disso, fatores como a demora na descoberta da surdez, a falta de orientação e suportes fazem com que esses familiares não saibam da importância da língua de sinais para o desenvolvimento dos seus filhos e o bom andamento das relações. O modo como se pronuncia o diagnóstico da surdez, os

⁶ Vygotsky ([s/d], 1997d) diz que a falta de acesso à língua oral não impede a criança surda de desenvolver a linguagem e suas funções superiores da atividade intelectual. É por meio de uma língua espaço-visual que despontarão as manifestações e desenvolvimentos interacionais, sociais, intelectuais e cognitivos. Assim, regularidades que comandam o desenvolvimento do pensamento verbal da criança surda são as mesmas que as da criança comum. O que difere é somente sua manifestação por intermédio de uma língua específica (no caso das crianças surdas brasileiras, a Libras).

direcionamentos dados sobre como desenvolver a comunicação com os filhos vêm, na maioria dos casos, da área clínica. A área médica, reverberando o discurso socialmente corrente, regularmente apresenta a surdez sob a ótica da perda auditiva, da deficiência que acarreta impossibilidades e atraso no desenvolvimento. Ao receberem a notícia dessa maneira, as famílias entram em um período difícil que desencadeia uma forma diferente de encarar o filho. A princípio, há um momento de choque, em seguida, tristeza ou ansiedade e, gradualmente, ocorre uma reorganização na direção da aceitação do filho (Cf. KELMAN et al., 2011, p. 353-354).

De acordo com Fernandes (2012, p. 2-3), a palavra “deficiência”, proferida pelo médico, irrompe, nos pais, a ausência de sentido a qualquer explicação posterior. Raramente é dito que “o aspecto mais importante em se ter um filho surdo é que ele apresentará uma diferença na comunicação”. Não é exposto, pela área médica, que a surdez não o impedirá de ser uma criança inteligente, questionadora e feliz, que necessita somente de aprender uma língua adequada às suas percepções visuais. O que se diz apenas é: seu filho tem deficiência auditiva.

Em muitas partes do Brasil, quando a surdez é descoberta, os profissionais da saúde apresentam como “solução à surdez” o aparelho auricular, o implante coclear e o trabalho clínico-terapêutico com fonoaudiólogos a fim de desenvolver a língua oral. O processo de terapia da fala que a criança enfrenta no fonoaudiólogo é árduo, mecanicista, além de demorar muito tempo para que se inicie uma articulação de fala oral significativa. Raramente, o setor da saúde apresenta a essas famílias a língua de sinais como língua que possibilitaria uma interação imediata e fluida com seus filhos surdos. Muitas vezes, descobrem a Libras quando seus filhos entram na vida escolar, contexto em que, habitualmente, são apresentados a essa língua (Cf. ARAÚJO; LACERDA, 2010; KELMAN et al., 2011; LACERDA, 2013; SOUZA, 2017).

Assim, a língua de sinais, “quando apresentada à família como possibilidade concreta de desenvolvimento da criança, é assumida, na maioria dos casos, tardiamente, acarretando um desenvolvimento linguístico atípico” (ARAÚJO; LACERDA, 2010, p. 700). Na maioria dos casos, o que prevalece, no contexto familiar de pais ouvintes de crianças surdas, é o uso de poucos gestos representativos, mais conhecidos como sinais caseiros. Segundo Araújo e Lacerda (2010, p. 700), esses sinais caseiros são, geralmente, “de caráter icônico e contextual, que reduzem enormemente as trocas simbólicas com o meio social, tão necessárias ao desenvolvimento da linguagem e à boa

saúde da comunicação”. Essa criança surda, não tendo acesso ao discurso da língua oral ou tendo um acesso limitado “(fragmentos auditivos, gestos e expressões faciais), circula em um espaço restrito de sentidos e suas manifestações (gestos e vocalizações)” (idem, p. 701), e, muitas vezes, são interpretadas de forma inadequada em outros contextos de interação.

Araújo e Lacerda (2010) afirmam que isso não significa que essa criança não seja capaz de se comunicar, mas que apenas percorre caminhos de interação distintos. A constituição humana como ser social faz com que, de uma maneira ou outra, se construa uma comunicação, mesmo que limitada (na constituição dos sentidos e do contexto social em que circula). Assim, compreende-se que, apesar dos bloqueios comunicacionais existentes dentro desse contexto em específico, essa criança surda e seus pais ouvintes desenvolvem, no seio familiar, um outro modo de construção de comunicação e interação.

Tendo essa compreensão, a criança surda de família ouvinte não fica totalmente alheia às interações e à língua. Mesmo assim, se encontra inserida em uma experiência social limitada, de vivência simbólica reduzida e fragmentada. Isso acarreta, em sua vida, “dificuldades interacionais, cognitivas, linguísticas e educacionais, criando obstáculos para a criança em sua atuação sobre o mundo e sobre o outro” (ibidem, p. 701).

Finau (2006, p. 219) também diz que o atraso no contato com a língua de sinais, desde a mais tenra idade, resulta em consequências negativas para o desenvolvimento cognitivo da criança surda, uma vez que seria por meio da língua que a criança sofisticaria habilidades como abstração, memorização (que são críticas para o seu desenvolvimento pessoal), bem como para processar e reelaborar as informações do mundo, que lhe facilitariam a compreensão linguística real de sua L1 e auxiliariam no processo de ensino-aprendizagem de sua L2.

Além das implicações linguísticas, a falta de acesso à língua de sinais e o seu não uso no contexto familiar interfere, também, na construção de laços afetivos do filho surdo com os pais ouvintes e, de certo modo, na estruturação de sua identidade. Sobre essa relação, Góes (2012, p. 42-43) expõe que

[...] a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas

cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.

Assim, a interação familiar por meio da Libras ocupa um papel fundamental não só no desenvolvimento linguístico, social e cognitivo do surdo, mas, também, nas ligações interpessoais deste com a família ouvinte e, como resultado, na sua relação com o português e a comunidade majoritária. Isso revela que o ensino da Libras para os pais ouvintes pode interferir de modo extremamente positivo e transformador em diversos aspectos, como no processo comunicativo no seio familiar e nos vínculos afetivos entre pais ouvintes e seu filho surdo (Cf. FINAU, 2006; GÓES, 2012; FRANCO, 2015; SOUZA, 2017).

Nota-se a importância de a família ouvinte aprender, o mais breve possível, a Libras para se comunicar com seu filho surdo. Fernandes (2007, p. 110) afirma que, por não depender da audição para ser compreendida, a língua de sinais possibilita que as crianças surdas construam “o elo de interação e o vínculo afetivo familiar, estabelecendo uma comunicação sem barreiras com seus pais ouvintes”.

Como já explanado, em muitos casos, essas famílias iniciam o ensino-aprendizado da Libras tardiamente. Tal fato já ocasiona uma série de implicações no desenvolvimento linguístico, social, cognitivo da criança surda, além de afetar o processo de interação e criação de laços entre ela e a família. Mas, fora esse aspecto, existem outras implicações que a família ouvinte enfrentará ao se deparar com a língua de sinais (de modalidade tão distinta das línguas orais). Ela passará por um processo de (re)significação da surdez de seu filho.

Como detalhado há alguns parágrafos acima, as primeiras orientações dadas a essas famílias sobre a surdez de seus filhos advém da área médica. A notícia surge, geralmente, carregada de sentidos negativos, socialmente arraigados, em que a surdez é vista somente como limitação de desenvolvimento, o bloqueio à língua oral etc. (Cf. ARAÚJO; LACERDA, 2010; KELMAN et al., 2011). Isso interfere diretamente no modo como essa família percebe e encara seu filho surdo.

De acordo com Bakhtin ([1979] 1997), a característica dialógica da palavra expõe seu fundamento ideológico. Como detalhado no tópico 1.2, a “palavra (e, em

geral, o signo) é interindividual”, pois todo enunciado de um interlocutor é carregado de vozes, da palavra do outro, de outros enunciados. Nesse sentido, nossas palavras não são nossas, em essência, mas advém dos discursos de diversas esferas da atividade humana que atravessamos. Isso faz transparecer a característica ideológica da palavra (Cf. BAKHTIN [1979] 1997, p. 350-353).

Desse modo, os discursos dos familiares ouvintes sobre a surdez de suas crianças estão, com frequência, carregados dos discursos da área clínica e do senso comum, o que interferirá, de algum modo, em como perceberão seus filhos e receberão o processo de ensino-aprendizagem da Libras (Cf. SANTANA; BERGAMO, 2005). Por isso, faz-se necessário um trabalho de (res)significação e apresentação de uma nova compreensão acerca da surdez. Para tanto, os pais precisam conhecer uma visão distinta daquela que remete à perda, à incapacidade, à falta.

A teoria que se debruçou sobre o desenvolvimento da criança com deficiência ou com alguma necessidade educacional específica por um viés diferente da perspectiva biológica foi a sócio-histórico-cultural de Vygotsky ([1927, 1930, 1931] 1997, [1934] 1991, [1934] 2001). De acordo com este autor (VYGOTSKY, [1931] 1997a), as leis que determinam o desenvolvimento de toda criança (seja ela surda, cega, com deficiência física, deficiência intelectual ou sem deficiência) são fundamentalmente as mesmas, assim como as leis que governam a atividade vital também prosseguem sendo as mesmas. Com isso, são essas leis que caracterizam o desenvolvimento comum ou diferenciado da criança as quais abarcam toda a esfera do desenvolvimento infantil. Todavia, estas regularidades comuns têm, em cada tipo de criança, sua expressão concreta peculiar.

Em relação às leis comuns que regem o desenvolvimento da criança com ou sem deficiência, Vygotsky ([1931] 1997a) segue a tese fundamental de que as funções psíquicas superiores (o pensamento em conceitos, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária etc.) têm uma origem social, tanto na filogênese como também na ontogênese.

Falando sobre a filogenia, o autor expõe que as funções psíquicas superiores do homem se formaram durante o seu período histórico de desenvolvimento e devem sua origem não à evolução biológica, mas ao que o caracterizou como ser social. Somente no processo da vida social coletiva se elaboraram e desenvolveram todas as formas superiores da atividade intelectual próprias do ser humano. Já no que diz respeito à

ontogenia, o teórico explana que a organização e a estruturação das formas superiores da atividade psíquica se realizam no decorrer do desenvolvimento social da criança, no processo de sua inter-relação e colaboração com o meio social em que circula (Cf. VYGOTSKY, [1931] 1997a).

Assim, o autor conclui que o desenvolvimento das funções superiores e a formação de cada uma delas está rigorosamente subordinada à mesma regularidade, ou seja, que cada função psíquica aparece no decorrer do desenvolvimento da conduta de duas formas: (1) como função da conduta coletiva, como uma maneira de cooperação e interação, como meio da adaptação social ou, em suma, como colaboração interpsicológica, e (2) como modo de comportamento individual da criança, como meio da adaptação pessoal, como processo interior da conduta, ou seja, como categoria intrapsicológica (Cf. VYGOTSKY, [1931] 1997a, [1931] 1997e, [1934] 2001).

Vygotsky ([1931] 1997a, p. 24) fala ainda que, no desenrolar da adaptação social e individual da criança, o processo do desenvolvimento da linguagem surge com um papel fundamental e que segue essas mesmas regularidades. O autor diz que no início do processo, a linguagem, na criança, possui função comunicativa, isto é, um meio de “comunicação, de influência sobre aqueles que os rodeiam, de vinculação com elos, como forma de colaboração com as outras crianças e com os adultos, como processo de colaboração e interação”.

Pensando na relação entre a linguagem e o desenvolvimento cognitivo da criança, o teórico discorre que é nos entremeios da idade pré-escolar que floresce o que denominou linguagem egocêntrica. É como se a criança pensasse em voz alta, mas para si mesma. Ocupada com alguma atividade como, por exemplo, o desenho, o jogo, a manipulação de objetos, a criança fala consigo mesma, sem estabelecer colaboração verbal com os demais. Daí eclode uma função da linguagem que não comunicativa. A criança aciona a linguagem egocêntrica predominantemente quando sua atividade fundamental tropeça num obstáculo, numa dificuldade e interrompe seu curso natural (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991).

Vygotsky afirma que precisamente em situações vinculadas a uma dificuldade, surge a reação intelectual; aparece a necessidade do pensamento e a função psicológica do intelecto. Assim, a linguagem egocêntrica cumpre uma função importante na conduta infantil: assume o papel do primeiro e mais primitivo pensamento verbal. A linguagem egocêntrica abre o caminho da linguagem exterior ao interior (Cf. VYGOTSKY, [1934]

2001). É nessa fase que a forma primordial do comportamento coletivo, da colaboração social com os outros se converte em forma interior de atividade psicológica da própria personalidade (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991).

A partir dessas concepções, o psicopedagogo discorre que:

Vemos que as formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais do comportamento, que crescem sobre a base das mesmas e constituem suas progenitoras diretas e as fontes de sua origem. Nisto reside o sentido fundamental da lei formulada por nós sobre a dupla aparição das funções psíquicas superiores na história do desenvolvimento da criança. Dessa forma, do comportamento coletivo, da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam, de sua experiência social, nascem as funções superiores da atividade intelectual (VYGOTSKY, [1931] 1997a, p. 219, tradução minha)⁷.

Como já destacado, segundo a teoria sócio-histórico-cultural, o alicerce principal do desenvolvimento humano não vem do biológico, mas surge na realidade social, histórica e cultural. A perspectiva vygotskyana ([1934] 1991) afirma que o desenvolvimento da espécie humana é processo e produto social nos quais o ensino-aprendizagem é o elemento que o antecipa e o estimula. Ao analisar (1) a relação entre o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano e (2) as questões específicas desse processo na idade escolar da criança, Vygotsky ([1934] 1991, p. 56) afirma que o ensino-aprendizado “das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola”.

A vertente sócio-histórico-cultural compreende que todo processo de ensino-aprendizado com o qual a criança se depara no ensino formal tem sempre uma história prévia, pois antes de aprender aritmética na escola, já teve alguma vivência cotidiana na qual precisou lidar com operações matemáticas, quantidades ou determinação de tamanho. Assim, as “crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar” (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 56).

A teoria sócio-histórico-cultural afirma que a diferença entre o ensino-aprendizado da idade pré-escolar para o escolar é que o último se concentra na assimilação “dos fundamentos do conhecimento científico”. Todavia, ressalta que já no surgimento “das primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em

⁷ Texto original: Vemos que las formas colectivas de colaboración preceden a las formas individuales de la conducta, que crecen sobre la base de las mismas y constituyen sus progenitoras directas y las fuentes de su origen. En esto reside el sentido fundamental de la ley formulada por nosotros sobre la doble aparición de las funciones psíquicas superiores en la historia del desarrollo del niño. De manera que de la conducta colectiva, de la colaboración del niño con las personas que lo rodean, de su experiencia social, nacen las funciones superiores de la actividad intelectual (tradução minha).

seu ambiente, ela está aprendendo” (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 56). Ao passar pelo ensino-aprendizado de falar com os adultos, por intermédio da construção de perguntas e respostas, a criança apreende diversas informações; ao imitar os mais velhos seguindo a instrução recebida sobre os modos de agir, a criança desenvolve um grande repertório de habilidades. Assim, o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento estão em relação desde o princípio da vida da criança, muito antes da educação formal (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991).

Ao discorrer sobre as singularidades entre o ensino-aprendizado pré-escolar e o escolar, a perspectiva vygotskyana explica que o primeiro é um processo não sistematizado, enquanto o segundo, ao contrário, se constitui por metodização. Entretanto, Vygotsky ([1934] 1991, p. 57) expõe que a sistematização não é a única característica distintiva, pois

há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal.

Ao explicar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), o teórico russo diz que, para compreensão plena das relações concretas entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de ensino-aprendizagem, é necessário entender os dois níveis de desenvolvimento. Vygotsky ([1934] 1991, p. 57) esclarece que o primeiro nível é denominado zona de desenvolvimento real (ZDR), ou seja, “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”.

O autor afirma que o nível de desenvolvimento mental da criança é medido, por muitos profissionais, com base no seu nível de desenvolvimento real, isto é, a partir daquilo que ela consegue fazer por si mesma. Vygotsky afirma, entretanto, que, para compreender o desenvolvimento mental, é fundamental investigar a ZDP, pois ela é o trajeto que se percorre entre o nível de desenvolvimento real, que costuma se instaurar por meio “da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto” (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 57) ou em colaboração com pares mais experientes. Assim,

[...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 58).

Vygotsky ([1934] 1991) reitera ainda que a ZDP fornece aos educadores um instrumento por meio do qual é possível entender o curso interno do desenvolvimento. Com base na ZDP, pode-se perceber não só os ciclos e processos de maturação já alcançados pela criança, mas também aqueles que estão em “estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver”. Nesse sentido, a ZDP possibilita a delineação do “futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (idem). Assim sendo, a teoria sócio-histórico-cultural defende que a determinação do estado de desenvolvimento mental de uma criança só é revelado quando se leva em consideração seus dois níveis: (1) o nível de desenvolvimento real e (2) a zona de desenvolvimento proximal.

A vertente sócio-histórico-cultural destaca o papel da imitação tanto no ensino-aprendizado quanto para uma compreensão plena do conceito de ZDP. Vygotsky ([1934] 1991, p. 59) expõe que os animais são incapazes do processo de ensino-aprendizagem no sentido humano do termo, pois o ensino-aprendizado da espécie humana implica uma natureza social e um processo no qual “as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades” e, por intermédio da atividade coletiva ou sob a orientação de companheiros mais experientes, utilizando a imitação, as crianças são capazes de uma infinidade de coisas. Desse modo, o autor frisa a importância da relação coletiva no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, no desenvolvimento dos processos mentais da criança.

Sobre a construção dos trabalhos pedagógicos produzidos nas instituições de educação formal, a vertente vygotskyana revela que o sistema de ensino escolar é, em

muitos casos, orientado para os níveis de desenvolvimento real, ou seja, para as capacidades já atingidas pela criança. Vygotsky ([1934] 1991) explica que o foco da escola nos níveis de desenvolvimento real é ineficiente do ponto de vista do desenvolvimento global da criança, já que estes não se dirigem “para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo”. Com isso, o conceito de ZDP propõe um novo método educacional no qual “o ‘bom aprendiz’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 60). Isso significa que o educador precisa concentrar-se em ser o par mais experiente, o mediador, o orientador no caminho trilhado pela criança para chegar na solução de uma tarefa. Ao focar na ZDP, o pedagogo estará, segundo Vygotsky ([1934] 1991), de fato propiciando desenvolvimento à criança.

Vygotsky ([1934] 1991, p. 60) expõe como o desenvolvimento da linguagem pode ser um paradigma para a compreensão da relação entre ensino-aprendizado e desenvolvimento dos processos mentais. O autor explana que a linguagem, a princípio, surge como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a cercam. Posteriormente, há a conversão para fala interior que “vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna”. O teórico diz que Piaget e outros estudiosos mostraram que, antes que o raciocínio aconteça como uma atividade interna, “ele é elaborado, num grupo de crianças, como uma discussão que tem por objetivo provar o ponto de vista de cada uma”. A partir dessa discussão em grupo, cada criança começa a perceber e analisar os fundamentos de seus pensamentos.

Essas observações desencadearam, nas concepções Piaget, a conclusão de que a comunicação produz a necessidade de averiguar e confirmar pensamentos, processo que é um traço do pensamento adulto. Assim, percebe-se que, do mesmo modo que as interações entre “a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança” (p. 60). Piaget revelou, com isso, como a colaboração entre os pares fornece o pilar para o desenvolvimento do julgamento moral da criança. Outras investigações estabeleceram ainda que

[...] em primeiro lugar, a criança se torna capaz de subordinar seu comportamento às regras de uma brincadeira de grupo, e que somente mais tarde surge a auto regulação voluntária do comportamento como uma função interna. Esses exemplos individuais ilustram uma lei geral do desenvolvimento das funções mentais superiores, a qual achamos que pode

ser aplicada em sua totalidade aos processos de aprendizado das crianças. Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 60-61).

A partir disso, a teoria de Vygotsky ([1934] 1991) assegura que o ensino-aprendizado não é sinônimo de desenvolvimento; entretanto, o ensino-aprendizado adequadamente organizado desencadeia um desenvolvimento mental e coloca em movimento diversos processos que, de outra maneira, seriam impossíveis de ocorrer. Com isso, o ensino-aprendizagem é um aspecto essencial e universal para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A perspectiva vygotskyana demonstra também que leis determinantes do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da atividade intelectual das crianças com ou sem deficiência emergem da conduta coletiva, da interação e experiência social. Além disso, é como ser social que a criança estrutura sua individualidade, seu meio de adaptação pessoal e seu processo interior de comportamento (Cf. VYGOTSKY, [1931] 1997a, [1931] 1997e).

Sobre a perspectiva da limitação e invalidez a que muitos autores vinculam as crianças com deficiência, Vygotsky ([1927] 1997b)⁸ afirma que esta origina-se da percepção da deficiência socialmente definida e constituída. O autor expõe que qualquer insuficiência física ou mental não só modifica a relação da criança com o mundo como, também, antes de tudo, se manifesta nas relações com as pessoas. O defeito biológico se realiza como anormalidade social de conduta. Aparentemente, a deficiência é, em si, um feito biológico e, em medida alguma, social. Entretanto, este afirma que a deficiência, bem como sua definição, é socioculturalmente marcada e construída. Para ele, a pessoa com deficiência não enfrenta as condições biológicas, mas suas consequências sociais.

Dessa forma, a perspectiva vygotskyana sobre a gênese social do desenvolvimento humano concebe a surdez como condição humana diferenciada, não

⁸ Explicações retiradas do texto intitulado “O defeito e a compensação”, escrito por Vygotsky, em 1924, e publicado pela primeira vez com o título “O defeito e a supercompensação”, em 1927. Esses textos só foram traduzidos para o espanhol e para o inglês em finais do século XX. A versão espanhola foi compilada no livro *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.

organicamente determinada, mas socialmente estruturada, ressaltando a importância das práticas sociais como constitutivas nos processos psicológicos superiores.⁹ O autor diz que:

[...] as funções psíquicas superiores (o pensamento em conceito, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária) têm sua origem, não na evolução biológica que condiz com o biótipo do ser humano, mas no seu desenvolvimento histórico como ser social. Somente no processo da vida social coletiva elabora e desenvolve todas as formas superiores de atividade intelectual próprias do homem (VYGOTSKY, [1931] 1997a, p. 213-214, tradução minha)¹⁰.

Como já dito, apesar de essas regularidades regerem o desenvolvimento de qualquer criança, naquela com características peculiares, elas se manifestam de modo diferenciado e singular. No caso da criança surda, Vygotsky diz que a falta de acesso à língua oral não impede a criança de desenvolver a linguagem e suas funções superiores da atividade intelectual. É por meio de uma língua espaço-visual que despontarão as manifestações e desenvolvimentos interacionais, sociais, intelectuais e cognitivos. As regularidades que comandam o desenvolvimento do pensamento verbal da criança surda são as mesmas que as da criança comum. Como já explanado, que difere é somente sua manifestação por intermédio de uma língua específica (no caso das crianças surdas brasileiras, a Libras) (Cf. VYGOTSKY, [s/d] 1997d).

O teórico foi um dos primeiros educadores a perceber que, apesar de sua grande dificuldade em aprender a língua oral, estes encontram um meio de se comunicar e de compreender o mundo por intermédio de uma língua em que as mãos são o canal comunicativo, e que é através delas que as crianças surdas têm acesso à interação social e, assim, desenvolvem suas funções superiores (Cf. VYGOTSKY, [s/d] 1997d).

Vygotsky entende que o desenvolvimento da criança com surdez se dá de modo diferenciado, o que não a bloqueia de aprender, se desenvolver e se tornar um indivíduo socialmente ativo (Cf. VYGOTSKY, [1930] 1997c). Ao iniciarem o processo de

⁹ Extraído do texto intitulado “A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente”. Esse texto só foi traduzido para o espanhol e para o inglês em finais do século XX. A versão espanhola também foi compilada no livro de Vygotsky intitulado *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.

¹⁰ Texto original: las funciones psíquicas superiores (el pensamiento en conceptos, el lenguaje racional, la memoria lógica, la atención voluntaria etc.) se han formado durante el período histórico de desarrollo de la humanidad y deben su origen, no a la evolución biológica que conformó el biotipo de ser humano, sino a su desarrollo histórico como ser social. Sólo en el proceso de la vida social colectiva se han elaborado y desarrollado todas las formas superiores de actividad intelectual propias del hombre (tradução minha).

ensino-aprendizagem da Libras, os pais de crianças surdas encontrarão uma nova concepção sobre a surdez – concepção de base teórica sócio-histórico-cultural – na qual esta não é mais uma limitação, uma barreira, um defeito, mas uma diferença linguística. Enxergarão o desenvolvimento do filho como um modo distinto de conduta psicossocial, o que não o impede de ser socialmente ativo e não o condena à invalidez.

De acordo com a visão sócio-histórico-cultural, o homem é um construto de suas relações sociais. São essas vivências coletivas internalizadas que estruturam, moldam e regulam as funções mentais humanas. É nessa dinâmica que o indivíduo absorve e partilha a cultura do seu grupo e, simultaneamente, se constitui como sujeito. Imerso no meio coletivo, ele se torna um ser capaz de apreender, regular e transformar o ambiente físico e social (Cf. SMOLKA; LAPLANE, 2005).

O ponto fundamental que sustenta o processo do desenvolvimento do comportamento humano e constrói a sua atividade mental advém da sua capacidade de produzir e incorporar cultura. Essa internalização ocorre graças à sua aptidão de criar instrumentos e signos, algo que caracteriza e distingue a atividade mental humana dos outros animais. É por intermédio do uso de instrumentos e signos que o homem controla o ambiente e, assim, o compreende, o transforma e o internaliza. Ambos, dentro de seus papéis singulares, servem de mediadores das práticas sociais (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991).

A manipulação e apreensão desses intermediadores surgem no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem “encontra-se relacionado às formas de participação e apropriação das práticas sociais” (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 80). Essas práticas sociais sintetizam a experiência social, historicamente estruturada e partilhada, na qual a criança se apropria do que a cultura do seu grupo social dispõe.

O processo de internalização se desenvolve graças ao processo de ensino-aprendizagem singular da espécie humana. Este, que edifica o desenvolvimento humano, surge por intermédio de práticas sociais. É em meio aos costumes culturais, aos modos de participação na família e na comunidade, no convívio em instituições e nas variadas maneiras de organização social que essas práticas se constroem e, ao mesmo tempo, interferem de modo crucial no desenvolvimento das funções mentais do homem (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 17-23). Com base nisso, Smolka e Laplane explicam como a criança “aprende a ser homem na relação com o homem” (2005,

p.80), pois a atividade mental humana é fruto das relações sociais. Com isso, percebem que o humano é uma “espécie geneticamente social” (idem).

A teoria vygotskyana discorre acerca de como o surgimento da fala egocêntrica faz emergir o nível intrapsíquico da linguagem. Nesse instante, o pensamento e a linguagem passam a ser interdependentes de modo que a fala egocêntrica diminui de forma gradativa, dando lugar à evolução da fala interior. A partir daí, a criança não necessita mais do auxílio da verbalização para organizar suas atividades, pois as planeja internamente, utilizando o pensamento verbal (Cf. VYGOTSKY, [1934] 2001, [1934] 1991, [1931] 1997a, [1931] 1997e).

Assim, o desenvolvimento da linguagem segue do exterior (interpsíquico) para o interior (intrapsíquico), no qual ela passa a dominar e traçar o pensamento pela fala egocêntrica até tornar-se a forma fundamental de pensar por meio da fala interior, também denominada de pensamento linguístico. É nesse momento que a linguagem passa a ter não somente a função comunicativa, mas também a planejadora e organizadora (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991).

Autores como Araújo e Lacerda (2010), Kelman et al. (2011), Souza (2017) entre outros, expõem que mesmo as crianças que não são expostas à Libras e não fazem tratamento fonoaudiológico para aprender a língua oral constroem alguma forma rudimentar de linguagem, utilizada principalmente no contexto familiar, com a qual simbolizam e conceituam suas interações. Essa linguagem rudimentar (também conhecida como sinais caseiros), por não ser uma língua estruturada, dá acesso a assuntos e informações restritos (basicamente do meio familiar). Assim, a criança que vive nessa limitação linguística dos sinais caseiros tem restringidas as suas possibilidades de desenvolver as funções organizadora e planejadora da linguagem de forma plena, pois são as relações sociais nos variados contextos sociais que desencadeiam o contato com a linguagem que, conseqüentemente, desenvolvem e organizam o pensamento (Cf. VYGOTSKY, [1934] 2001).

O contexto familiar, como a primeira instituição de interação e relação social, surge como primordial para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, no contexto de pais ouvintes com filho surdo, a língua de sinais torna-se fundamental para que haja plenitude no processo comunicacional, cognitivo e afetivo da criança (Cf. FINAU, 2006; DIGIAMPIETRI, 2009; ARAÚJO; LACERDA, 2010; KELMAN et al., 2011; FRANCO, 2015; SOUZA, 2017).

Pensando no papel fundamental da linguagem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vygotsky ([1934] 1991, p. 38) explica como o surgimento e utilização de “signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico”. A teoria sócio-histórico-cultural afirma que o signo age como um instrumento da atividade psicológica de modo similar ao papel de um instrumento no trabalho. Todavia, essa analogia não equivale a uma paridade entre os conceitos, pois nem tudo é semelhante “entre os instrumentos e aqueles meios de adaptação que chamamos signos”, pois há também distinções fundamentais.

Entre os instrumentos e signos, há, segundo Vygotsky ([1934] 1991, p. 39), singularidades tanto na “essência de cada forma de atividade” como também em “suas naturezas e papéis históricos”. De acordo com o teórico russo, as diferenciações entre os “instrumentos como um meio de trabalho para dominar a natureza, e a linguagem como um meio de interação social, dissolvem-se no conceito geral de artefatos, ou adaptações artificiais”. Ao mesmo tempo, a utilização de instrumentos e signos estão mutuamente relacionadas, embora separadas, no desenvolvimento cultural da criança.

Vygotsky ([1934] 1991) expõe que a distinção fundamental entre signo e instrumento consiste nas diferentes formas com que eles norteiam o comportamento humano. Assim, a função

[...] do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 40).

Apesar dessas diferenças entre o uso dos instrumentos e signos, de acordo com a perspectiva vygotskyana, há um vínculo entre essas atividades e, assim sendo, “trata da ligação real de seus desenvolvimentos na filogênese e na ontogênese” (idem). Vygotsky ([1934] 1991, p. 40) afirma que tanto o domínio da natureza como o do comportamento estão mutuamente ligados, “assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem”. Dessa forma, a utilização “de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as

operações psicológicas”, do mesmo modo, o uso de instrumentos amplia de maneira imensurável a “gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar” (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 40). Sendo assim, a teoria sócio-histórico-cultural diz que o desenvolvimento da função psicológica superior, ou comportamento superior, se estrutura a partir da combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Vygotsky ([1934] 1991, p. 40), ao descrever as variadas fases das operações com o uso de signos, explana que inicialmente o esforço da criança submete-se, primordialmente, aos signos externos. Entretanto, as operações mediadas sofrem transformações gritantes quando “começa a ocorrer como um processo puramente interno”. O desenvolvimento, neste caso, se constitui em espiral, “passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior”. A esse processo de reconstrução interna de uma operação externa, o teórico russo denomina internalização.

Para exemplificar a internalização, Vygotsky ([1934] 1991, [1931] 1997e) explica o desenvolvimento do gesto de apontar. O autor descreve que, a princípio, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar algum objeto, um movimento direcionado para alguma coisa, que fomenta a atividade de aproximação. A criança almeja pegar um objeto colocado fora do seu alcance; suas mãos se esticam direcionadas àquele objeto e seu dedos movimentam-se lembrando o ato de pegar. Nessa fase inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança que aparentemente está apontando para algo. Entretanto, quando a mãe vem em ajuda da criança e percebe que o seu movimento demonstra algo, a situação muda substancialmente, pois apontar torna-se um gesto para os outros (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991, [1931] 1997e).

A tentativa frustrada da criança desencadeia uma reação, não do objeto que ela busca, mas de uma outra pessoa. Consequentemente, o significado inicial daquele gesto indicativo mal sucedido de pegar é estabelecido pelo outro. Somente mais tarde, a criança constrói a associação do seu movimento com a situação objetiva como um todo e, de fato, começa a compreender o seu gesto indicativo como um apontar. Nesse momento, acontece uma transformação na função desse movimento: “de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações” (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 41) e o movimento de pegar

modifica-se, tornando-se um ato consciente de apontar. A partir daí, o gesto indicativo se torna o que Vygotsky ([1934] 1991) chama de gesto verdadeiro, pois sua manifestação está voltada para os outros e significada pelos outros como tal gesto. Assim, suas finalidades e significado são criados, inicialmente, por uma situação objetiva e, posteriormente, pelas pessoas que circundam a criança (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991, [1931] 1997e).

Vygotsky (1934] 1991, [1931] 1997e), a partir da descrição do gesto indicativo, ilustra como o processo de internalização desperta uma série de transformações no desenvolvimento da espécie humana. A perspectiva sócio-histórico-cultural demonstra como toda operação, que inicialmente configura uma atividade externa, é reconstruída como operação interna. Nesse processo, a atividade mediada pelos signos é de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, cuja história e propriedades são fundamentais para o desenvolvimento da inteligência prática, da percepção, atenção voluntária, da memória, enfim, das funções psíquicas superiores.

Além disso, como já dito, a vertente vygotskyana ressalta como o processo interpessoal é transformado em processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento infantil surgem em dois momentos: inicialmente (1) no nível social (interpsicológica), e, em seguida, (2) no nível individual, no interior da criança (intrapysicológica). Isso ocorre igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Em suma, as funções psicológicas superiores resultam das relações coletivas (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991, [1931] 1997a, [1931] 1997e).

Em toda a teoria sócio-histórico-cultural, é defendido que a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal advém de uma longa série de acontecimentos ocorridos no decurso do desenvolvimento humano. Vygotsky ([1934] 1991, p. 41) explica que

[...] processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos.

De acordo com o a teoria vygotskyana, os processos psicológicos humanos são incorporados nesse sistema de comportamento no qual são culturalmente reconstituídos

e desenvolvidos. A utilização de “signos externos é também reconstruída radicalmente [...]. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica ‘interiorizam-se’, tornando-se a base da fala interior”. Assim sendo, a “internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 41) e é o fundamento do salto qualitativo do desenvolvimento psicológico humano.

A partir da vertente sócio-histórico-cultural, percebe-se o papel fundamental da língua no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Como já explanado, a utilização da Libras no contexto familiar pais ouvintes de criança surda emerge como primordial não somente para o desenvolvimento das relações e interações entre pais ouvintes e filho surdo, mas, principalmente, para a efetivação dos processos de desenvolvimento da criança que a língua desencadeia. A fim de compreender como a Libras pode proporcionar transformações comunicacionais, afetivas e de desenvolvimento, esta investigação se debruça no processo de ensino-aprendizagem da Libras de uma família ouvinte de filho surdo. Para analisar todo o processo, este trabalho se sustenta substancialmente (além da teoria sócio-histórico-cultural), na pesquisa crítica de colaboração (PCCol)¹¹.

O tópico a seguir exporá sobre como a vertente da pesquisa crítica de colaboração (doravante, PCCol), do paradigma crítico, fundamenta essa pesquisa.

1.4 (Res)significar para transformar

Aguiar, Soares e Machado (2015), embasados na teoria vygotskyana, afirmam que, para compreender as significações que o indivíduo tem da realidade, é preciso conhecer suas vivências históricas e socialmente determinadas. Somente desse modo pode-se apreender “as significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 59). Os autores afirmam que são nas palavras que os indivíduos materializam os significados que “carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa” (idem, p. 62). Os teóricos destacam ainda que

¹¹ Na presente investigação, a PCCol surge não somente como perspectiva metodológica (exposto na Seção II), mas também como fundamento teórico primordial para a compreensão do que seja colaborar na perspectiva crítica e consequente base para o desenvolvimento das análises dos dados. Assim, a exploração de seus embasamentos na Seção 1 dessa dissertação se mostra fundamental.

não se referem a qualquer palavra, mas àquela definida por Vygotsky ([1934] 2001) como “unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, à palavra com significado” (ibidem).

Dialogando com as concepções de Aguiar, Soares e Machado (2015), Liberali (2008), também com base na perspectiva sócio-histórico-cultural, diz que para compreendermos o indivíduo, é preciso, primeiramente, entender as relações sociais nas quais ele circula. A vertente vygotskyana concebe as funções psicológicas superiores como relações sociais internalizadas (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991). Desse modo, Liberali (2008, p. 25) afirma que a ação de outros, ou seja, a realidade social “age de maneira determinante na internalização, pois há a necessidade do outro como constitutivo [...] por criar um espectro de possibilidades dentro do qual o sujeito circulará”.

Este ponto resgata a concepção bakhtiniana, que já foi citada, sobre como nossos discursos são permeados pelos discursos (vozes) do outro (Cf. BAKHTIN, [1979] 1997). A palavra do outro (dentro das relações sociais) institui a nossa. Se a fala do outro reflete em nossa fala, os discursos do senso comum e da área médica – setor que, geralmente, dá a notícia da surdez – fundamentam as concepções internalizadas pela família ouvinte sobre seu filho. Ademais, também interferem diretamente no processo de suas interações, ações e significações sobre o filho surdo.

Ao começar o processo de ensino-aprendizagem da Libras, a família passará, por conseguinte, a ter contato com uma visão da surdez diferente da comumente propagada pelo senso comum e, em muitos casos, firmada pela área médica. O primeiro passo para a mudança é dado no momento em que os pais aceitam a proposta de aprender a língua de sinais. Esse contexto proporciona uma possibilidade de passagem, que poderá acarretar uma (res)significação e transformação de suas ações com seus filhos. Mas esse é o primeiro de muitos passos nessa caminhada. Ao acompanhar o caminho de ensino-aprendizagem da Libras trilhado por pais ouvintes de criança surda em um curso de Libras, uma pesquisa que segue a perspectiva teórica da PCCol precisa fazer parte desse processo no qual todos (pais e pesquisadora participantes) estarão em busca, de forma colaborativa, de uma reflexão crítica transformadora (Cf. LIBERALI, 2008; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010).

Para tanto, é imprescindível chamar esses participantes ao que Schön (1992, p. 82-83) denomina de reflexão-sobre-a-ação. Refletir sobre a ação é, de acordo com o

teórico, uma forma de o indivíduo analisar, após a ação, o que ocorreu, o que observou, causas de desencadearam sua ação, o significado que lhe deu e sua eventual adoção de outros sentidos. A reflexão-sobre-a-ação “é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (idem, p. 83).

Outro ponto importante para esta discussão encontra-se na fala de Kemmis (1987, p. 73-76), o qual expõe que a tarefa da reflexão crítica é explorar as relações dialéticas entre questões sociais, históricas e culturais que perpassam as instituições escolares e, ao mesmo tempo, guiam e sustentam as práticas e ações dos agentes envolvidos. Refletir criticamente nos faz compreender como essas relações interferem em nossas práticas e, ao mesmo tempo, possibilita a busca por transformações e melhorias para estas.

A reflexão crítica difere do que Pérez Gómez (1992) denomina como racionalidade técnica. De acordo com o autor, esta é uma atividade instrumental, direcionada para solucionar problemas mediante a aplicação rígida de teorias e técnicas científicas. Para sua eficácia, é preciso que o profissional da área das ciências sociais e humanas enfrente “os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 96).

Para o teórico, a maior problemática da racionalidade técnica é que esta propõe ao profissional uma formação engessada, focada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas, “sem considerar as complexidades da realidade social que não podem se encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual” e repleta de “incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (idem, p. 99). Pérez Gómez (1992) diz que detrás dessas implicações está latente o caráter epistemológico positivista que força a investigação e a intervenção no contexto a ajustarem-se aos padrões que validam, a priori, o conhecimento científico ou suas aplicações tecnológicas. No entanto, isso não é possível quando se trata de áreas que se inserem na realidade social.

Diferente da racionalidade técnica, a racionalidade prática, segundo Pérez Gómez (1992), é a capacidade de o profissional manejar a complexidade da realidade social e solucionar problemas práticos, através da incorporação “inteligente e criativa do conhecimento e da técnica” (p. 102). O teórico diz que essa habilidade chamada de

conhecimento prático é definida por Schön (1992) como um processo de reflexão-na-ação.

Pérez Gómez (1992) e Schön (1992) enunciam que refletir-na-ação depende do conhecimento tácito que o profissional movimenta e constrói durante sua própria ação. Sob a pressão de múltiplas e simultâneas demandas da vida prática, ele precisa ativar “os seus recursos intelectuais [...] (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 102-103).

Como já exposto, além da reflexão-na-ação, temos a reflexão-sobre-a-ação, que Habermas chama de reflexão crítica (Cf. PÉREZ GÓMEZ, 1992). Schön (1992) diz que, para refletir-sobre-a-ação, é preciso analisar a posteriori o andamento e construção da sua própria ação. Assim, “a reflexão sobre a ação supõe conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação com a situação problemática e o seu contexto” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 105).

Essas concepções dialogam com as definições de Kemmis (1987) sobre o refletir criticamente. Para o teórico, refletir se constitui por meio da relação entre pensamento e ação nas situações históricas em que os indivíduos se encontram. A reflexão não é a forma isolada do trabalho mental de um sujeito, mas se configura nas relações sociais. Ela não é neutra, ao contrário, se condiciona aos interesses humanos, políticos, culturais e sociais de cada contexto. Assim, a reflexão não é mecânica, mas uma prática que manifesta o nosso poder para reconstrução da vida social e, ao participar na comunicação, tomar decisões e modificar nossa ação.

De acordo com o autor, a ciência social crítica, advinda de concepções teóricas como a de Habermas (1974), “é uma forma participativa de pesquisa social que visa identificar e declarar o caráter ideológico da vida social como um problema e superar essas restrições através da reflexão e da ação compartilhadas” (KEMMIS, 1987, p. 76). Percebe-se, na ciência social crítica, uma forma de reflexão crítica na qual seus seguidores caminham para o que é chamado de “crítica imanente” que “confronta o existente, em seu contexto histórico com a reivindicação de seus princípios conceituais, para criticar a relação entre os dois e assim transcender eles” (HELD, 1980, p. 183 apud KEMMIS, 1987, p. 76).

É explícito que esses autores (KEMMIS, 1987; SCHÖN, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992) são contrários às concepções que afirmam que ser crítico é o mesmo que criticar os outros. Na realidade, ser crítico significa trabalhar “no reino do nós, ao invés do eu-mais-o-outro” (Cf. MAGALHÃES; FIDALGO, 2010, p. 774).

Com base nesses preceitos, surge a pesquisa de intervenção que, de acordo com Magalhães e Fidalgo (2010), é um tipo de investigação que desafia em seus contextos de pesquisa as práticas e falas neles produzidas e reproduzidas, focando em questões culturais que historicamente os organizaram. Sustentada pelo referencial marxista histórico-dialético da teoria de Vygotsky ([1934] 1991, [1934] 2001), a pesquisa de intervenção foca nos indivíduos, ações e condições materiais de suas vidas. Ao mesmo tempo, considera a situação em que se encontram e a que criam por meio de suas próprias ações. Desse modo, o foco é manter teoria (conhecimento) e prática (ação) juntos para o desenvolvimento humano (práxis). Em outras palavras, entender que a história não é mais uma coleção de fatos sem vida ou a ação dos indivíduos imaginários.

Assim sendo, a pesquisa de intervenção é, de acordo com Magalhães e Fidalgo (2010), crucial para a pesquisa que segue o paradigma crítico, pois deve visar a criação de um contexto para os participantes refletirem suas ações e as do outro. Em vez de seguir um quadro autoritário e individualista, é uma pesquisa colaborativa, isto é, procura criar espaços “para o empoderamento coletivo, criando um *lócus* no qual os participantes podem aprender novas maneiras de organizar a linguagem bem como os artefatos culturais que moldam suas ações” (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010, p. 776)¹².

As educadoras afirmam ainda que a colaboração é um conceito fundamental na pesquisa de intervenção, pois lida com a construção de confiança entre os participantes, reunindo-se a fim de compartilhar significados e produzir conhecimento trabalhando de modo complementar. A partir disso, estabelecer colaboração é imprescindível para criação de contextos em que os participantes da pesquisa possam assumir riscos e encarar conflitos, contradições, debater criticamente conceitos, valores, ideias e produzir criticamente novas visões.

¹² Texto original: [...] for collective empowerment by creating a locus in which participants may learn new ways to organize language as well as cultural artifacts that shape their actions (tradução minha).

A colaboração é vista como um processo de avaliação e reorganização compartilhada de práticas, mediadas pela linguagem, em atividades que envolvem os participantes de uma discussão. É organizada de maneiras que permitam a possibilidade de todos os participantes conversarem, questionarem os sentidos uns dos outros atribuídos a conceitos teóricos, pedirem esclarecimentos e relatarem descrições de casos concretos para explicar suas ideias ou relacionar teoria e prática (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010, p. 777, tradução minha)¹³.

Portanto, colaborar envolve a responsabilidade dos participantes na tomada de decisões de risco durante as discussões e, assim, contribuir na produção de significados, criticar e tomar a crítica do outro como um instrumento de transformação. Magalhães e Fidalgo (2010, p. 777) expõem que colaborar não significa a inexistência de contradições e conflitos entre os participantes. Na verdade, é exatamente porque há conflitos que é possível compreender os sentidos dos envolvidos e, a partir disso, negociar a produção de novos significados. Para as autoras,

[...] a colaboração permite que todas as vozes sejam ouvidas, mas mais do que isso, permite que os participantes questionem os sentidos uns dos outros e compartilhem a produção de novos (ou recém-transformados) conhecimentos (idem, tradução minha)¹⁴.

O conceito de colaboração tem ligação direta com as concepções de Vygotsky ([1934] 1991, [1931] 1997a) sobre a interação social como atividade chave para produção de conhecimento (socialmente construído). A teoria vygotskyana afirma que a colaboração entre pares, na busca por soluções de problemas, desenvolve nos indivíduos habilidades gerais e desencadeia a internalização de estratégias.

O trabalho colaborativo com o outro enfatiza o que Vygotsky ([1934] 1991) chama de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que, como já explicado, se refere ao estágio em que as crianças não realizam certas tarefas sem o auxílio de um par mais experiente. Nessa fase, o processo de ensino-aprendizagem se constitui por intermédio do compartilhamento de estratégias e entendimento do pensamento do par mais experiente. Isto gera um processo de interação dentro de uma dimensão colaborativa.

¹³ Texto original: Collaboration is seen as a process of shared evaluation and reorganization of practices, mediated by language, in activities that involve all the participants of a discussion. It is organized in ways that allow all the different participants to have possibilities to talk; question each other's senses attributed to theoretical concepts, ask for clarification, and report descriptions of concrete cases to explain their ideas or to relate theory and practice (tradução minha).

¹⁴ Texto original: [...] collaboration allows all voices to be heard, but more than that, it allows participants to question each others' senses and share the production of new (or newly-transformed) knowledge (tradução minha).

Em conjunto com o outro, a criança sai da ZDP para a zona de desenvolvimento real (ZDR), ou seja, o conhecimento por ela já compreendido e internalizado (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 53-59). Ao mesmo tempo, esse processo de interação colaborativa pode produzir ou transformar conhecimentos. Assim, a teoria sócio-histórico-cultural expõe que a interação social por intermédio de instrumentos e signos, não só modifica o indivíduo, mas também pode reorganizar ou transformar o que foi produzido na coletividade humana (idem, p. 38-40).

Em busca de uma metodologia, por intermédio da pesquisa de intervenção que promove a colaboração do ponto de vista vygotskyano, surge a pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, [1998] 2007b; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010). Um dos instrumentos metodológicos que visa a construção de uma reflexão crítica sobre as práticas e ações de modo colaborativo é a sessão reflexiva.

As sessões reflexivas¹⁵ são usadas frequentemente em Pesquisas Críticas de Colaboração voltadas para a formação de professores. Magalhães ([1998] 2007b, p. 104-105) afirma que o contexto de formação contínua de professores é lugar de conflitos e tensões no qual discursos histórico-culturais e socialmente instaurados “competem na constituição do professor como profissional”. O uso da sessão reflexiva pode “propiciar contextos para que os professores e pesquisador externo problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem as formas como compreendem sua prática (docente e de pesquisa) e a si mesmo” (idem).

Esta pesquisa propõe as sessões reflexivas como instrumento de um processo de construção de reflexão e transformação das práticas dos participantes (Cf. MAGALHÃES, [1998] 2007b). Estes, todavia, não são professores, mas membros da família de um aluno surdo que, por sua vez, também são alunos de um curso de língua (Libras). A pesquisadora também se encaixa como participante.

Esse propósito de construção de reflexão crítica à transformação segue a concepção de que essas famílias se constituem sob a influência de outros agentes e instituições culturalmente estabelecidos como fonte de verdades que são assumidas por eles como resultado de suas vivências de mundo. Magalhães ([1994] 2007a, p. 62), com base em Gouldner (1982), expõe que

¹⁵ A sessão reflexiva, instrumento metodológico criado por Magalhães ([1998] 2007b), será definida e discutida na seção de metodologia.

[...] as escolhas que fazemos e o significado que atribuímos às situações são embasados em hipóteses que construímos através de nossas experiências (*background assumptions*). Essas hipóteses vão das mais gerais – hipóteses de mundo – que embasam as orientações mais amplas que dão significado ao não familiar, às mais particulares, aplicadas apenas a membros de um determinado domínio.

Deste modo, a forma como essas famílias definem a surdez de seus filhos, a maneira como encaram o processo de ensino-aprendizagem no curso, os valores e sentidos que dão à língua de sinais são significados estruturados por hipóteses que adquiriram em suas vivências. Em muitos casos, a notícia da surdez é dada a essas famílias por médicos que a encaram pela perspectiva da falta (defeito) de audição (perda de um sentido) (Cf. VYGOTSKY, [1931] 1997a). Nesse instante, essas famílias recebem a confirmação da concepção do senso comum que é impregnada pela visão da surdez como falta, como defeito.

Ao adentrarem com seus filhos no contexto escolar de perspectiva bilíngue, uma nova concepção de surdez lhes é apresentada. Reconstruir a visão de limitação, perda e falta dos filhos para a de potencialidades e possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e educacional emerge como uma ruptura brusca de sentido construído a partir de um significado coletivo diferente do que tinham até então pela perspectiva do senso comum e, de certo modo, firmada pela área médica-terapêutica.

No entanto, mesmo quando os familiares aceitam o contexto escolar de perspectiva bilíngue para seus filhos, isso não é, na maioria dos casos, sinônimo de que sua perspectiva de surdez como defeito foi abandonada. Muitas vezes, eles apenas aceitaram a “ajuda” que em outras instituições não receberam. Outras vezes, têm uma visão de que quanto mais eles puderem fazer e quanto mais oportunidades derem para as crianças, melhor. Dessa forma, aliam a perspectiva médica (que inclui cirurgias, implantes, e, quando há dinheiro, tratamento fonoaudiológico) à perspectiva educacional, que enfatiza a necessidade do ensino-aprendizado de outra língua (Libras). Vale destacar que a parte terapêutica (português oral) e educacional (Libras e português escrito) podem existir na formação da criança surda, ou seja, não há necessidade de serem dicotômicos (Cf. SANTANA, 2004; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013). Todavia, é fundamental que em ambos os processos a criança surda seja

respeitada como participante de uma minoria linguística e o andamento dos trabalhos nas duas áreas tenha como língua mediadora principal a Libras¹⁶.

A compreensão crítica, questionamentos e transformação das crenças e valores que dão forma às ações desses pais na interação com os filhos, assim como a concepção que têm sobre a surdez, não é algo que ocorre de forma simples, nem é natural. É, como tudo, um processo sócio-histórico-cultural que inclui perguntas, muitas vezes vivenciadas de forma sofrida: Como encarar a surdez não mais como deficiência, mas como diferença linguística e cultural? A Libras é a língua do meu filho ou apenas uma “ajuda” na interação? Será que a Libras é importante na relação e interação com o meu filho? Será que não é “melhor” para o meu filho aprender a oralizar e, assim, aprender português oral e escrito de uma vez, como todas as outras crianças?

De acordo com Kemmis (1987, p. 76), refletir de forma crítica

[...] é localizar-se em um quadro de ação, localizar-se na história de uma situação, participar de uma atividade social e tomar partido em questões. Porque a reflexão crítica bem-sucedida tem consequências públicas (transformações desses tipos), é sempre uma atividade pública, pressagiando uma forma de crítica organizada e sistemática em que as pessoas colaboram no desenvolvimento de sua teoria e prática social e as condições próprias de trabalho (tradução minha)¹⁷.

Nesse sentido, os pais ouvintes e pesquisadora, ao refletirem criticamente sobre suas ações, possibilitam, de acordo com Liberali (2008, p. 42), uma emancipação, já que a confrontação com a realidade e valores éticos traz “a chance de transformação informada pela ação”. Assim, os participantes dessa pesquisa carregam significações que podem ser percebidas em suas falas e ações. Ao resgatá-las, através das sessões reflexivas, temos como proposta examiná-las, buscando ressignificações.

¹⁶ Esse aspecto será detalhado no item 1.5.2.

¹⁷ Texto original: to reflect critically is to locate oneself in an action frame, to locate oneself in the history of a situation, participate in a social activity, and to take sides on issues. Because successful critical reflection has public consequences (transformations of these kinds), it is always a public activity, presaging an organized, systematic form of critique in which people collaborate in the development of their own social theory and practice, and the conditions of their own work (tradução minha).

1.5 História da Educação Especial e Inclusiva: uma luta das minorias e suas famílias

O levantamento sócio-histórico-cultural é fundamental para qualquer pesquisa que segua a perspectiva vygotskyana, pois este define muito o cenário com o qual ela se deparará. Resgatar o trajeto histórico nos faz compreender a (1) educação de surdos que temos, (2) o apoio e orientação a que as famílias do alunado surdo têm acesso atualmente e (3) que lutas e acontecimentos históricos construíram os direitos atuais do aluno surdo e seus familiares, (4) como a área clínica esteve sempre presente no setor pedagógico e (5) como a visão social do senso comum, que é reverberada pela área médica, influencia, consequentemente, as concepções dos familiares surdos sobre a surdez e a Libras. Ao mesmo tempo, nossas definições sobre esses pontos advêm de todo o processo e transformações históricas, culturais e sociais que sofreram.

Rabelo (2014), com base nas concepções de Mazzota (2003) e Drago (2011), discorre sobre os processos históricos de exclusão e inclusão social da deficiência. De acordo com a autora, até meados do século XIX, a deficiência se relacionava a três princípios de exclusão: o (1) **Misticismo/ocultismo**, que gerava a falta de conhecimentos sobre as deficiências (medo sobre o desconhecido); a (2) **Religião**, que explanava que deficientes, por não serem perfeitos, não eram considerados semelhantes à imagem de Deus e a (3) **Exclusão social**, que os consideravam como incapazes e improdutivos.

A teórica explica que os primeiros movimentos educacionais voltados às pessoas com deficiência surgem na Europa, em meados do século XVIII. Em 1770, há um dos marcos desses movimentos, quando se iniciou a educação de “surdos-mudos¹⁸” em Paris, com o abade Charles M. L’Eppée (uso do método de sinais), e com Valentin Haüy, que criou, em 1784, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos em Paris (uso de letras em relevo para a educação desses jovens). O trabalho com surdos e cegos aparece primeiro porque, à época, pensava-se que havia uma “postura de educabilidade dessas deficiências, se comparada a dos chamados idiotas ou selvagens” (RABELO, 2014, p. 61). A educação de crianças com deficiência intelectual se inicia somente por volta do século XIX. Ressalta-se, nesse processo, a médica italiana Maria Montessori, que desenvolveu um programa de educação para crianças deficientes intelectuais.

¹⁸ O termo surdo-mudo era o utilizado na época em questão. É importante frisar que esta pesquisa segue a terminologia surdo, defendida tanto por teóricos da área da surdez como pela legislação brasileira (Lei 10.436/02; Decreto 5626/05), que será discutida mais adiante nessa seção.

Sobre os movimentos educacionais nas Américas, Rabelo (2014) destaca os Estados Unidos, onde fundou-se, em 1817, a primeira escola de surdos; em 1837, a primeira escola para cegos; e, em 1848, o primeiro internato público para deficientes mentais¹⁹. A autora salienta a responsabilidade do Estado nos Estados Unidos, desde essa época, pela educação das crianças com deficiência.

Já a Educação Especial no Brasil, de acordo com a autora, começa apenas no século XIX, com iniciativas oficiais e isoladas. Fundaram-se algumas instituições em certos locais do país. Iniciativas oficiais e nacionais, apoiadas pelos governos, emergem só no meio do século XX. Movimentos das APAEs, em 1960, instituíram a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Esse movimento estimulou a “criação de uma conta bancária, o Fundo Especial, que deveria ser constituído por doações e contribuições previstas nos orçamentos da União, Estados e Municípios”. Essas e outras iniciativas governamentais “surgiram por conta de movimentos de pais e dos próprios deficientes” (MAZZOTTA, 2003 apud RABELO, 2014, p. 22-23). Além disso, a Educação Especial do Brasil, durante o século XX, aconteceu em classes especiais e instituições especializadas.

Há mudanças no âmbito legislativo na década 80, propondo melhorias e iniciando um processo de inclusão escolar no qual se instaura a responsabilidade do Estado pela educação regular para crianças com deficiência. Dentre esses marcos legislativos, estão a Constituição Federal, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que determinam o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente, na rede regular.

Essas transformações se dão, segundo Rabelo (2014), graças aos movimentos políticos das famílias e das próprias pessoas com deficiência, além dos trabalhos mundiais que influenciaram as mudanças na Educação Inclusiva no Brasil. Um documento que estimulou esse processo foi a declaração de Salamanca (1994), que afirma que o atendimento aos alunos com deficiência deve ser feito sempre dentro do sistema comum de educação e planejado de modo a contemplar as diferentes características dos alunos²⁰.

¹⁹ Termo utilizado na época em questão. Atualmente, a nomenclatura defendida pela legislação, e com a qual este trabalho se vincula, é deficiência intelectual (Lei 13146/2015).

²⁰ Os movimentos legislativos brasileiros em relação à Educação Inclusiva e de surdos serão detalhados no item 1.6.

Vale ressaltar que o Brasil não seguiu os preceitos da declaração de Salamanca com o intuito simples de atender as demandas solicitadas pelos movimentos das pessoas com deficiência e seus familiares. De acordo com Fidalgo (2018, p. 168), a declaração foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na qual a ONU reuniu delegados de 888 governos (o Brasil sendo um deles) e “29 organizações internacionais, conclamando-os a se comprometerem com a formação e a reabilitação de pessoas com necessidades educacionais específicas”. As nações que não cumprissem essa exigência perderiam investimentos estrangeiros para a educação. Somente a partir disso, o governo brasileiro passou a pensar na educação das pessoas com deficiência ou necessidade educacional específica.

É fundamental perceber que esses movimentos políticos e sociais trouxeram à tona o empoderamento e garantia de direito no acesso à escola, bem como a permanência nela, para as crianças com deficiência ou com necessidade educacional específica²¹. Os acontecimentos históricos focados na educação de surdos e como estes refletiram na luta atual para garantia do acesso à educação bilíngue serão tratados no item abaixo.

1.5.1 História da educação de Surdos

De acordo com Fernandes (2007, p. 27), a surdez existe desde sempre. Entretanto, a depender do contexto sócio-histórico-cultural, nem sempre foram respeitadas as diferenças do surdo e, por vezes, não eram sequer reconhecidos como seres humanos. A ausência da audição, em muitos momentos, “foi associada à incapacidade para compreender e articular a palavra falada, daí serem denominados surdos-mudos” (p. 27).

Durante séculos, foi vinculada à surdez a concepção de falta de inteligência, o que relegou os surdos à margem social. Na Grécia e Roma antigas, por exemplo, os surdos eram condenados à escravidão ou à morte, pois se instaurava “a ideia de que o pensamento se desenvolvia somente através da palavra articulada oralmente” (idem). Essa ótica foi evidenciada, principalmente, nos preceitos do filósofo Aristóteles, que

²¹ Importante destacar aqui que o surdo e crianças com deficiência se enquadram como alunos com necessidade educacional específica. No entanto, o surdo se define não como uma pessoa com deficiência, mas como participante de uma minoria linguística, algo firmado, inclusive, no legislativo brasileiro (Lei 10436/02). Assim sendo, o aluno surdo precisa de uma escola que considere sua necessidade educacional específica, que é linguística (Cf. SANTANA; BERGAMO, 2005; GESSER, 2009).

dizia que a falta de audição impedia o surdo de adquirir a palavra e, portanto, o pensamento. Assim, para ele, o surdo recebia a condição de não-humano, já que não possuía “linguagem”. Para os gregos e romanos, a fala determina sua condição humana (Cf. MOURA, 2000; FERNANDES, 2007, 2012; GESSER, 2009).

Na Era Cristã, os surdos continuam marginalizados, pois, segundo os preceitos bíblicos, a voz e o ouvido eram as únicas e verdadeiras maneiras pelas quais Deus e sua palavra podiam chegar ao homem. Essa concepção reinou por muito tempo e, somente em meados da Idade Média, os primeiros movimentos educacionais emergem (Cf. FERNANDES, 2007; GESSER, 2009; FERNANDES; MOREIRA, 2017).

Rabelo (2014) discorre que, até por volta do século XIV, a educação de surdos começou a ser promovida, mas somente por religiosos e destinada aos nobres e aos príncipes herdeiros, com o intuito de manter os bens da família. Nesse período, a família nobre com filho surdo procurava um preceptor “para ensinar seus filhos a falar, pois sem a fala o surdo não possuía faculdades intelectuais e, assim, sem direitos legais, algo herdado do ponto de vista dos romanos” (MOURA, 2000, p. 18). Dessa maneira, “a possibilidade de o surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e, conseqüentemente, no seu direito de receber a fortuna e o título familiar” (idem). Um dos mais conhecidos preceptores da época foi Ponce de Leon, que educou príncipes espanhóis surdos com a utilização de datilologia, na escrita e na oralização (ibidem).

De acordo com Fernandes (2007, p. 34), dentre as muitas experiências registradas, encontra-se a metodologia de um alemão, que ganhou destaque na história por implantar a tentativa de oralização dos surdos. “Samuel Heinicke (1727-1790) é conhecido como fundador do Oralismo, filosofia educacional que tinha como pressuposto que o pensamento era dependente da mediação da fala”. O alemão desprezava a utilização de “gestos” ou “mímicas”, termos utilizados, à época, para denominar os sinais. Sua metodologia foi aplicada, inicialmente, em dois alunos surdos (em 1754 e 1768) e “oficializou-se em 1778, quando fundou a primeira escola para Surdos na Alemanha” (idem).

Em posição oposta ao método alemão, na segunda metade do século XIX, o religioso Charles Michel L’Epée surge com um método distinto, no qual havia o emprego de sinais.

O sistema de L'Epée se utilizava de sinais metódicos – uma combinação de língua de sinais utilizada pelos surdos com a gramática sinalizada francesa – e permitia que os surdos lessem, escrevessem e compreendessem o que lhes era dito através de um intérprete sinalizador. Os registros sobre experiências educacionais coletivas com pessoas surdas demonstram que os profissionais envolvidos foram ferrenhos defensores dos sinais, trazendo notoriedade ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, fundado em 1775 (FERNANDES, 2007, p. 36-37).

O sucesso do método francês ganha repercussão e vários adeptos. Muitos professores foram instituídos no intuito de difundir a metodologia por toda a França e Europa, até 1789. Vale destacar que professores surdos passaram a participar das práticas educativas e, com isso, inicia-se a conferência de um *status* social positivo às pessoas surdas, tirando-as da marginalidade (Cf. SKLIAR, 1998, 2001, 2009; FERNANDES, 2007; GESSER, 2009).

A perspectiva educacional de L'Epée enxergou, na língua de sinais, o caminho mais promissor para desenvolver o pensamento e a comunicação dos surdos, o que ocasionou grandes mudanças no processo de inserção social destes indivíduos (Cf. SKLIAR, 1998, 2001, 2009; FERNANDES, 2007; GESSER, 2009). Os estudantes que passavam por suas escolas eram capazes de se comunicar não só por meio da língua de sinais francesa (Langue des Signes Française – LSF), que, à época, não possuía o *status* de língua, mas, também, pela escrita. Isso “oportunizou sua profissionalização em diferentes áreas do conhecimento e a ocupação de papéis sociais significativos” (idem, p.38).

Esse período – que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos – testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral, dirigidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado. A saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (SACKS, 1989, p. 31).

Ao se comparar o método de L'Epée e o oralista percebe-se a superioridade do método francês em relação às conquistas de direitos educacionais e desenvolvimento dos surdos. Fernandes (2007, p. 40) discorre que a metodologia alemã e seus adeptos conseguiam construir apenas experiências individuais e pontuais e, principalmente, com surdos de origem nobre. Por outro lado, o “método francês dominou a Europa e

estendeu-se ao continente americano, atingindo a grande massa de Surdos marginalizados socialmente”.

Apesar das notórias conquistas advindas do uso da língua de sinais e da perspectiva de L'Epée, emergem, em meados do século XIX, defensores do oralismo e, com isso, uma mudança drástica no cenário educacional da surdez. A vertente oralista ganha força graças à influência de representantes prestigiados como, por exemplo, Alexander Graham Bell, muito aclamado por vários intelectuais da época por conta de sua invenção (o telefone) e de seus trabalhos com protótipos de aparelhos de amplificação sonora (PERLIN, 1998; SKLIAR, 1998, 2001, 2009; GESSER, 2009).

O marco principal dessa ruptura surgiu com o II Congresso Internacional de Ensino de Surdos-Mudos, que ocorreu em 1880, na Itália, e simbolizou o triunfo do oralismo. Nele, representantes de vários países “aprovaram o método oral como o mais eficaz para a educação da criança surda” (FERNANDES, 2007, p. 41).

Um dos aspectos que trouxe respaldo para a prática oralista e o Congresso de Milão advém dos estudos de cunho biológico que se intensificaram no século XIX. Esta área iniciou crescente interesse pelos órgãos da fala e suas capacidades de produção dos sons da linguagem (Cf. GESSER, 2009; GÓES, 2012). Além disso, as práticas utilizadas para o ensino de articulação para os surdos ganham repercussão graças aos estudos de perspectiva clínica. Desse modo, com base em tais pressupostos, “alunos surdos foram proibidos de usar sua língua potencial e obrigados a aprender a falar, independentemente de suas possibilidades para alcançar êxito nessa tarefa” (FERNANDES, 2007, p. 42). Os professores surdos, após o Congresso, até então concebidos como modelos representativos para as crianças surdas, foram colocados com cargos secundários e, em muitos casos, desligados das escolas.

A vertente oralista, que tinha como pilar fundamental para a educação a possibilidade ou não de falar, consolida suas bases científicas fortemente encaminhadas pelo poder dos estudos médicos. Autores como Sanchez (1990 apud FERNANDES, 2007, 2012) e Skliar (1998, 2001, 2009) expõem que concepções que embasaram o oralismo emergiram da área médica e biológica. A finalidade maior na época era a correção das anormalidades e providenciar a cura.

No caso da surdez, sua medicalização se orientava à cura do ouvido, à correção e treinamento da articulação da fala e leitura orofacial. Ao mesmo tempo em que se proclamava a cura da surdez, havia explicações e desculpas individuais sobre o porquê

alguns surdos não eram curados. Assim, a corrente médico-pedagógica advinda do oralismo

[...] toma-se a patologia do ouvido, explica-se sua anatomia e mau funcionamento e classifica-se o *déficit* biológico do sujeito. Para seu tratamento, indicam-se aparatos tecnológicos, investe-se em aparelhos auditivos [...]. Para restabelecer as funções auditivas ineficientes ou inexistentes, são aplicados métodos de reabilitação da audição e da fala [...] em síntese, o ouvido defeituoso, e não o sujeito surdo, é o centro do processo pedagógico (FERNANDES, 2007, p. 48).

O oralismo prevaleceu como filosofia educacional por um longo período (1880 – 1960). O “modelo clínico-terapêutico produziu (produz) e provocou (provoca) efeitos prejudiciais nos aspectos socioemocionais, reforçando a percepção social dos surdos como seres deficientes” (idem, p. 49). Percebe-se que a área da saúde da contemporaneidade segue, geralmente, a visão socialmente marcada do defeito para a surdez.

De acordo com Moura (2000, p. 2), quando se pensa no treinamento fonoaudiológico, as crianças que desenvolviam a fala serviam como exemplo da eficácia de tratamento. Elas eram “as deficientes não deficientes” que significavam o triunfo da clínica. Já as que não respondiam positivamente à terapia eram “as deficientes-deficientes”. Essas “representavam o fracasso, não do método, mas delas mesmas. Elas tinham outros problemas, as famílias eram culpadas”. Nesse ponto de vista, o fracasso não está sobre os profissionais da saúde, mas sim sobre a criança que não era capaz de desenvolver a fala.

Somente em meados da década de 1960 que concepções sobre a surdez são refletidas sem a vertente patológica. Pesquisas são desenvolvidas na área da linguística e sociologia, por exemplo, trazendo à tona a visão da necessidade de agrupamentos dos surdos como um modo de formar comunidades linguísticas. Skliar (1998), com base nas concepções de Behares (1993), diz que o agrupamento de surdos estrutura comunidades de experiências nas quais seus componentes se aproximam, graças a uma diferença relacionada com sua formação da identidade social. Assim, o surdo deixou de ser definido como aquele que não ouve e não fala para aquele que faz parte de uma comunidade que partilha de uma língua e experiências visuais. Nesse solo, floresceu os conceitos de comunidade(s) surda(s) e o surdo como participante de uma minoria

linguística (Cf. SKILIAR, 1998, 2001; PERLIN, 1998; FERNANDES, 2007; GESSER, 2009; GÓES, 2012).

Mesmo com a proibição do uso da língua de sinais nas escolas, trazida a partir do Congresso de Milão, a sinalização sobreviveu às escondidas entre corredores e alojamentos das instituições. Outro fato que possibilitou a continuidade dessas línguas vem da história educacional dos Estados Unidos. No período colonial, a educação de surdos estadunidense seguiu a influência das práticas religiosas de caridade e, com isso, essa tarefa foi tomada pela comunidade, caso a família não tivesse condições de assumi-la. Somente no período pré-industrial criaram-se as primeiras escolas de surdos e com regime residencial. Essas instituições seguiram o método gestualista francês no qual os surdos eram os principais educadores. Nesse tempo, houve o processo de contato linguístico entre a LSF e os sinais já utilizados pelos alunos, o que originou a atual Língua de Sinais Norte-americana (American Sign Language – ASL) (Cf. GESSER, 2009; GÓES, 2012; FERNANDES; MOREIRA, 2017).

O marco que destacou o papel dos EUA emergiu quando o sistema educacional do país, mesmo após o Congresso de Milão, não aboliu o uso dos sinais nas escolas.

Esse episódio foi determinante, já que no retorno do grupo de professores à América, a comunicação gestual continuou a ser adotada (contrariamente à opção pelo oralismo puro determinante no continente europeu). Para os professores, o ensino da língua de sinais não se opunha ao ensino da fala, sendo assim, optaram pela oferta complementar de ambas (FERNANDES, 2007, p. 63).

Nesse contexto, houve a resistência, a luta pela sobrevivência da língua de sinais e, assim, permanência das comunidades surdas. Em meados de 1960, principalmente nos EUA, minorias étnicas, culturais e linguísticas organizaram-se em movimentos sociais a fim de lutar por direitos com a finalidade de terem suas singularidades reconhecidas e amparadas politicamente (Cf. SKILIAR, 2009; LACERDA; LODI, 2009).

Articulados nos discursos da igualdade de direitos, líderes surdos também se mobilizaram com reivindicações. Embasados nas produções científicas das áreas da linguística, psicologia e antropologia, a resistência surda se movimentou com o intuito de reverter discursos e práticas dominantes permeadas por rótulos, estigmas de

deficiência, que colocavam o surdo em uma concepção de inferioridade (Cf. GESSER, 2009; FERNANDES; MOREIRA, 2017).

Com base nesses novos estudos, o surdo passou de incapaz a participante e construtor da cultura surda, definições dadas pelos teóricos que veem a surdez como uma distinção cultural e não como uma patologia. Concebe-se a cultura surda como a maneira que o sujeito surdo compreende e lida com o mundo através de suas percepções visuais. Nesse processo, o símbolo mediador fundamental dessa manifestação é a língua de sinais (Cf. SKILIAR, 1998, 2001; PERLIN, 1998; FERNANDES, 2007, 2012).

Além das mudanças na produção científica, dos movimentos políticos em luta pelos direitos legais negados às minorias étnicas e linguísticas, no lado educacional, esse contexto favoreceu educadores e pesquisadores que buscaram demonstrar “o potencial das pessoas com deficiência para a aprendizagem e o trabalho” (FERNANDES, 2007, p. 66). Isso possibilitou matrículas de crianças com deficiência em escolas comuns, a princípio em classes especiais na rede regular, já que esse alunado frequentava apenas escolas especiais.

Os estudos da sociolinguística, como ramificação da ciência da linguagem, que demonstraram a lógica formal e funcional da multiplicidade de línguas e culturas existentes e a sistematização das investigações linguísticas sobre as línguas de sinais dão respaldo aos defensores da visão da surdez como diferença cultural e linguística. Em diálogo com essas novas concepções, a psicologia, principalmente a de vertente sócio-histórico-cultural, expôs a importância atribuída à língua(gem) para desenvolver o pensamento simbólico e funções psicológicas (Cf. RABELO, 2014).

Essas rupturas refletiram no âmbito educacional, que incorpora a língua de sinais nas práticas pedagógicas, dando espaço aos movimentos da Comunicação Total e, posteriormente, o Bilinguismo. A Comunicação Total veio como filosofia educacional que aglutinava todas as formas de interação com o intuito de desenvolver a aprendizagem dos alunos surdos. Todavia, essa filosofia não considerava as estruturas gramaticais próprias das línguas de sinais e, com isso, utilizava a sinalização seguindo a estrutura das línguas orais (Cf. SKILIAR, 2009; LACERDA; LODI, 2009).

Já o Bilinguismo, principal corrente educacional seguida atualmente pela maioria dos países, parte do pressuposto de que o surdo deve ter como primeira língua (L1) a língua de sinais e o português escrito (no caso do Brasil) como segunda língua (L2). Além do professor surdo bilíngue que ensina a língua oral escrita como L2, a

turma precisa ter um instrutor de língua de sinais (preferencialmente surdo) qualificado a fim de aperfeiçoar seus conhecimentos sobre sua L1. Somente após a apropriação da L1, o surdo tem a possibilidade de ir para as salas de aula com ouvintes, onde haveria um intérprete. Entretanto, o instrutor da língua de sinais deve continuar a existir e a língua majoritária deve ser ensinada como L2 (Cf. LACERDA, 2013; BEZERRA, 2013; SOUZA, 2017).

Assim, fica claro o movimento de rupturas das concepções da surdez e das práticas educacionais voltadas para o aluno surdo. Também está explícito o papel dos movimentos de luta e resistência dos educadores e estudiosos que buscaram se contrapor à perspectiva da surdez como problema que necessita de correção que regeu a prática educacional por longos anos (Cf. BISOL; VALENTINI, 2012; MACHADO; TEIXEIRA; GALASSO, 2017; MARTINS; NAPOLITANO, 2017; FERNANDES; MOREIRA, 2017).

De acordo com Santana e Bergamo (2005, p. 566), historicamente falando, as pessoas surdas foram marginalizadas e consideradas inferiores. Isso surge porque o surdo foi classificado como um ser que não possuía a faculdade eminentemente humana: a língua e, conseqüentemente, suas virtudes cognitivas. Os surdos “destituídos dessas ‘virtudes’” eram classificados como humanamente inferiores e a língua de sinais era caracterizada como “apenas uma mímica gestual, e sempre houve preconceitos com relação ao uso de gestos para a comunicação”.

No decorrer da história, a surdez foi concebida, durante muito tempo, como característica que colocava a pessoa surda como fora da norma. Santana e Bergamo (2005, p. 566) explicam que há entre grupos humanos uma separação que é socialmente instituída. Essa segmentação entre coletivos humanos é construída socialmente, assim como “sua integração, na medida em que toda forma de preconceito, toda discriminação, todo comportamento humano está subordinado à cultura que os constrói, propaga, veicula e sedimenta”. Assim, são as normas sociais que “autorizam” essa segregação e que “organizam toda a nossa vida social, modos de falar, de vestir-se, de atuar no mundo, de pensar etc.” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 566).

Canguilhem (2009, p. 50) expõe que, para os profissionais da área médica, “a vida não é um objeto, é uma atividade polarizada, cujo esforço espontâneo de defesa e de luta contra tudo que é valor negativo é prolongado pela medicina”. Assim, não é a medicina que instaura a norma, pois esta é sócio-histórico-culturalmente produzida.

Todavia, é estabelecido para o setor clínico-terapêutico a função de restabelecer a normatividade àquilo que é percebido como desvio. Como a surdez foi vista por um longo período como falta que necessita de correção, por consequência, o âmbito terapêutico repercutiu fortemente nos trabalhos pedagógicos voltados às pessoas surdas.

A maneira como a surdez vem sendo definida está ideologicamente condicionada às normas sociais que são historicamente delineadas. Foi enraizado na sociedade em geral a concepção da surdez como aspecto que precisa de correção, de normatividade. A partir do momento em que surgem estudos que asseguram o estatuto linguístico das línguas de sinais, emergem, conseqüentemente, outras possibilidades de norma (Cf. SANTANA; BERGAMO, 2005).

Instaurar à língua de sinais o estatuto de língua não repercute somente linguística e cognitivamente, mas, sobretudo, socialmente, pois a normalidade humana implica ter língua e, como a anormalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, ensino-aprendizagem etc.), no instante “em que se configura a língua de sinais como língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda”. Assim sendo, a língua de sinais possibilita a legitimação “do surdo como ‘sujeito de linguagem’” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567) e, conseqüentemente, ela transforma o que até então era definido como anormalidade em diferença, em normalidade. Anteriormente, “os surdos eram considerados deficientes e a surdez era uma patologia incurável” (idem). Com essa nova concepção, eles se tornaram diferentes, participantes de uma minoria linguística.

Mesmo com as lacunas existentes no cenário educacional para o aluno surdo, e com a necessidade de luta para que o bilinguismo aconteça na prática, a resistência deu a chance para outras orientações no que se refere ao desenvolvimento linguístico, social e educacional que não apenas as advindas das técnicas clínico-terapêuticas. Apesar disso, o fortalecimento da área clínica retornou, pois, graças às novas tecnologias, surgiram novos dispositivos eletrônicos e o implante coclear (Cf. SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013). Isso vem alterando o cenário linguístico e educacional no mundo e, conseqüentemente, no Brasil. Evidencia-se que o trajeto educacional do Brasil sempre teve influência direta dos movimentos que aconteciam no mundo. Sobre isso, será discorrido no tópico a seguir.

1.5.2 História da educação de surdos no Brasil

Os movimentos mundiais sobre o processo educacional do surdo sempre refletiram no contexto brasileiro. De acordo com Fernandes (2007), o método francês entra no Brasil com a fundação do Instituto Nacional de Surdos-mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, em 1857. Suas atividades iniciaram-se sob a orientação do professor surdo francês Ernest Huet. A língua de sinais vinha como meio de acesso ao conteúdo das disciplinas (Cf. FERNANDES, 2007; GESSER, 2009; GÓES, 2012).

Considerando fatores como a falta de reconhecimento do surdo como cidadão, a extensão territorial do país com apenas uma instituição especializada na educação de surdos e o caráter assistencialista do sistema educacional desse tempo, Huet e o Instituto trouxeram mudanças positivas ao panorama nacional (Cf. MOURA, 2000; GESSER, 2009; GÓES, 2012, RABELO, 2014).

Em meados de 1911, seguindo as tendências mundiais, os pressupostos que sustentavam as práticas pedagógicas no resto do mundo foram absorvidos e, com isso, o oralismo foi colocado como metodologia de ensino oficial para o alunado surdo do Brasil. Moura (2000) expõe que, em 1914, entra no INES (chamado, à época, de Instituto Nacional de surdos-mudos) o médico cirurgião Itard.

O médico residente da escola passa a fazer experiências com cadáveres de surdos a fim de descobrir a causa da surdez. A partir desse momento, a surdez deixa de ser vista como um problema filosófico, religioso e social e passa a outra esfera, que tenta por todas as formas possíveis entendê-la para tratá-la, transformando o surdo num doente (MOURA, 2000, p. 25-26).

Embora a língua de sinais estivesse oficialmente proibida a partir desse instante, esta sobreviveu, continuando a ser utilizada na escola, às escondidas, pelas crianças nos banheiros, pátios e corredores, sempre longe da vigília dos professores. Assim, o maior desafio dos professores era extinguir a chamada contaminação mímica que aguçava “o instinto deficiente” e atrapalhava o desenvolvimento da oralização (Cf. FERNANDES, 2007, 43-45).

A partir da década de 1980, novas reflexões e práticas advindas de movimentos sociais foram incorporadas graças à grande insatisfação de pais e educadores com relação ao desenvolvimento de seus filhos e alunos. Mesmo com os trabalhos desenvolvidos pelas instituições especializadas, os resultados obtidos pelos métodos

oralistas utilizados eram quase muito abaixo do esperado. Percebeu-se o fracasso do oralismo pela drástica redução de surdos nos níveis mais avançados da educação básica e quase inexistente nas instituições de ensino superior. Diante desse quadro de fracasso generalizado, pais, professores e surdos pressionaram o Poder Público a fim de se garantir os direitos das comunidades surdas brasileiras como componentes de uma minoria linguística (Cf. SKLIAR, 1998, 2001, 2009; LACERDA; LODI, 2009; FERNANDES; MOREIRA, 2017).

Trabalhos científicos, principalmente trazidos dos EUA, também influenciaram para que houvesse rupturas no cenário brasileiro. Essas pesquisas sobre o panorama educacional de surdos trouxeram evidências sobre a problemática no processo pedagógico guiado pelo oralismo. Falando desse aspecto, Fernandes (2007, p. 73) afirma que

Como os surdos dependiam do aprendizado da fala para serem integrados ao ensino comum, e a maioria não obtinha sucesso em sua reabilitação oral, acabavam por não desenvolver uma forma de comunicação sistematizada. Do mesmo modo, como as metodologias de alfabetização priorizavam relações entre letras e sons, tampouco aprendiam a escrever.

Essas pesquisas expuseram que o foco na educação oralista foi a busca por tornar o surdo um “cidadão pseudo-ouvinte”, colocando em primeiro lugar o domínio da fala como finalidade única das práticas pedagógicas. Como resultado, produziu-se gerações de alunos privados do desenvolvimento linguístico, cognitivo e social e, além disso, sem possibilidades de posicionamento social e cultural definidos (Cf. SKLIAR, 1998, 2001, 2009; FERNANDES, 2007, 2012).

Fortemente marcado pelas lutas de resistência e estudos acadêmicos estadunidenses, o panorama da educação de surdos do Brasil adere novamente ao uso da língua de sinais nas escolas. Assim, entra a Comunicação Total como corrente educacional que guiou o ensino para o aluno surdo principalmente entre as décadas de 1980 e 1990. Entorno da virada do século XX até os dias atuais, o bilinguismo vem conduzindo as escolas voltadas para a educação dos estudantes surdos (Cf. GÓES, 2012; RABELO, 2014).

Lacerda (2013) expõe que para que a educação bilíngue aconteça efetivamente, o professor deve ser bilíngue, utilizar a Libras como língua de instrução e saber das necessidades educacionais especiais do surdo em relação ao ensino do português.

Também é preciso o instrutor de Libras, o contato com seus pares linguísticos (alunos surdos) – sendo que o processo tradutório (intérprete em sala de aula) só deve ser usado com surdos fluentes nessa língua –, mas, acima de tudo, o *status* de relevância de ambas as línguas (Libras e português) deve ser igual.

A educadora ressalta que infelizmente isso não é uma realidade na maioria das escolas do país.²² Ela explana que hoje as línguas não têm o mesmo *status*, pois a Libras é utilizada apenas como ferramenta para o ensino de português, foco central. A língua de instrução é o português, o instrutor de Libras não existe, a maioria dos professores não conhecem a língua de sinais nem métodos de ensino do português como L2. Além desses fatores, o processo tradutório é utilizado nos anos iniciais, o que pode acarretar num atraso linguístico e cognitivo gravíssimo (Cf. PEREIRA; VIEIRA, 2009; BEZERRA, 2013; LACERDA, 2013; MONTEIRO, 2013).

Rabelo (2014, p. 16) descreve que houve, no Brasil e no mundo, até o momento, três vertentes para educação de surdos, sempre advindas de movimentos mundiais que refletiam nas filosofias educacionais aplicadas no país: (1) o Oralismo (no século XIX), como tentativa de que os surdos atingissem um ideal ouvinte, a reabilitação da fala e a normalização; (2) a Comunicação Total (por volta da década de 1980), com um método que não foca apenas a busca da fala, mas valoriza todos os recursos que podem auxiliar na comunicação. Isto é, entende o “surdo como um ser complexo, em que sua perda de audição não compromete sua vida socialmente ativa” (RABELO, 2014, p. 16) e (3) o Bilinguismo (no final século XX até o presente momento), como uma “oposição aos discursos e práticas clínicas hegemônicas, que perduraram nas últimas décadas, e o reconhecimento político da surdez como diferença” (idem).

Concentrando-se nos acontecimentos do Brasil, Rabelo (2014) fala, ainda, sobre as transformações legislativas sobre garantias de direito, no âmbito da educação de surdos, com a Lei 10.436/02 e o Decreto 5626/05²³. Essas leis também conduziram para a afirmação, no aspecto de direitos, e ao acesso à educação bilíngue pública e de qualidade.

Conforme o legislativo brasileiro, a criança surda tem direito à educação bilíngue, em todas as etapas da vida escolar, na qual a Libras será a língua de instrução

²² Apesar de a educação bilíngue ser colocada como direito do surdo no Decreto 5626/2005, isso ainda não ocorre na prática.

²³ Questões legislativas serão detalhadas no tópico a seguir.

utilizada como L1 e o português como L2, na modalidade escrita. Segundo Santana, Guarinello e Bergamo (2013), a escola passa a ser responsável pelo processo de ensino-aprendizagem da escrita da segunda língua. Já a modalidade oral pode ser dispensada ou, quando desejada, está ligada a outro contexto: a clínica fonoaudiológica.

Sobre a área terapêutica, o decreto 5626/05 estabelece que as instituições de ensino superior garantam a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, e ampliem-na gradativamente para os demais cursos de licenciatura. De acordo com Santana, Guarinello e Bergamo (2013), esse aspecto da lei altera além do contexto educacional, também o clínico, pois “obriga os cursos de Fonoaudiologia a oferecerem uma formação inicial em Libras para seus alunos” (p. 443). Contudo, ofertar a disciplina não significa adotar mudanças teórico-práticas, pois os fonoaudiólogos tiveram, aliado historicamente aos trabalhos de reabilitação, de correção e treinamento da oralidade, habilidades como a articulação e a leitura orofacial (Cf. SANTANA, 2004; LACERDA; MANTELATTO, 2000). O surgimento da perspectiva bilíngue coloca em xeque o modelo clínico a que a fonoaudiologia se aliava. Assim, a “incorporação de teorias da linguagem modifica o olhar sobre a surdez e o sujeito surdo” (SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013, p. 444), teoricamente, na área fonoaudiológica.

Apesar de o bilinguismo existir como pressuposto trazido em leis, decretos e políticas públicas, a visão clínico-terapêutica ainda é permeada por construções teóricas da perspectiva da reabilitação e correção do defeito. Com base no decreto 12303/10, existe a garantia da realização de exames auditivos em hospitais e maternidades, procurando um diagnóstico precoce da perda auditiva e, logo em seguida, o encaminhamento para o implante coclear. Com isso, há “por um lado a indicação dos dispositivos eletrônicos e as terapias fonoaudiológicas já consolidadas e, de outro, o acesso à Libras” (SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013, p. 444), ambos assegurados em lei.

Santana, Guarinello e Bergamo (2013) afirmam que essas ações não precisam ser necessariamente dicotômicas. De acordo com os teóricos, o profissional fonoaudiólogo deve trabalhar a oralidade do surdo pela abordagem bilíngue. Pode basear seu trabalho no diagnóstico precoce, na indicação e na adaptação de dispositivos eletrônicos, mas é imprescindível que ofereça ao surdo variadas possibilidades de

interpretação do mundo, explorando não só os aspectos auditivos, mas, principalmente, os visuais.

Nesse sentido, não se almeja a correção, a reabilitação, mas oportunizar ao surdo uma compreensão do mundo de diversas maneiras. A mediação desse serviço deve ser desenvolvida por meio da Libras, proporcionando, desse modo, um processo de ensino-aprendizagem da modalidade oral do português mais significativo e, ao mesmo tempo, respeitando o surdo como participante de uma minoria linguística (Cf. SANTANA, 2004; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013). Assim, o bilinguismo na área clínico-terapêutica também precisa “se apoiar num trabalho com o português oral como segunda língua” (SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013, p. 447).

Mesmo com a busca pela perspectiva bilíngue também no setor clínico, o que se tem no panorama brasileiro é o enfoque no diagnóstico audiológico da surdez, assim como a indicação de dispositivos eletrônicos e o implante coclear. O que existe após o implante é incerto, pois, na maioria dos casos, o sistema único de saúde (SUS) não consegue atender a demanda terapêutica de fonoaudiologia importantíssima para que o surdo implantado desenvolva a modalidade oral da língua portuguesa. Adiciona-se a isso, o fato de que, quando há o fonoaudiólogo no setor público (local utilizado pelas famílias de baixa renda), este, geralmente, não segue a perspectiva bilíngue (Cf. LACERDA; MANTELATTO, 2000; SANTANA, 2004; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

Essa apresentação nos permite perceber o quanto a Educação Especial e a Educação de Surdos foram permeadas pelo assistencialismo e filantropia; como os movimentos de resistência e a construção de políticas públicas foram necessários para que essas modalidades perdessem o caráter de caridade e adquirissem um estatuto de direito que assegurasse a educação pública e inclusiva. Ao mesmo tempo, a influência do setor clínico sempre apareceu nos processos linguísticos e educacionais voltados à pessoa surda e, de certo modo, reafirmaram o que a sociedade, as famílias ouvintes das crianças surdas compreendem sobre a surdez.

Todos esses percalços e mudanças educacionais construíram o panorama educacional e políticas públicas que temos atualmente. As questões legislativas e como elas desencadeiam (ou não) acesso a direitos e novas formas de ser e perceber a surdez e a Educação de Surdos serão tratados no item a seguir.

1.6 As políticas públicas: por direitos ao aluno surdo e sua família

Pensando no contexto brasileiro, passamos, historicamente, por um processo de privação de direitos durante décadas. Um exemplo disto se encontra no regime ditatorial vivido, aqui, no período entre 1964 e 1984. Compreender quais passos foram percorridos até chegarmos a direitos respaldados por leis, decretos e políticas públicas nos faz entender como as lutas e movimentos de minorias trazem rupturas importantes. Além disso, vê-se, dentro dessas leis e políticas, o destaque do papel da família sobre garantias de direitos e educação desse alunado (desde as crianças com necessidades educacionais, em geral, até as crianças surdas, em específico).

O primeiro documento que instaura a abertura de direitos vem com a democracia e com a Constituição Federal de 1988. Nele, institui-se o Brasil como Estado democrático de direito e com seus fundamentos pautados na soberania nacional, na cidadania, na dignidade da pessoa humana, nos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, no pluralismo político (Cf. BRASIL, 1988, p. 11).

No Capítulo I, do artigo 5º, é dito que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (idem, p. 12). Já no capítulo seguinte, o artigo 6º expõe que são “direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (ibidem, p. 18).

Ao se falar do direito à educação, a Constituição coloca o Estado e a Família como as principais instituições sociais que têm o dever de garanti-lo. Esse direito precisa ser promovido e incentivado, de acordo com o artigo 205, “com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Focando no dever do Estado sobre a educação, o Artigo 208 expõe a garantia de:

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p. 121-122).

Sobre a cultura, em toda e qualquer uma de suas manifestações, o artigo 215 discorre que o Estado terá que garantir “o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (idem, p. 224). Logo no parágrafo 1º, há assegurada a proteção das expressões culturais “populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. Nesse artigo, vemos garantido o direito da criança surda ao acesso à cultura surda e tudo o que dela faz parte, à língua e todas as suas representações. Ainda assim, não há, até esse momento, um respaldo explícito em lei sobre a garantia de acesso à Libras e à educação bilíngue, por exemplo.

Outro documento marcante, que apresenta pontos fundamentais sobre os direitos e deveres da Família em assegurar aspectos primordiais às crianças e adolescentes brasileiros é o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). O artigo 19, do capítulo III, discorre sobre o direito à convivência familiar e comunitária, assegurando que “toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes” (BRASIL, 1990, p. 5). Ademais, no artigo 22 do ECA, é incumbido aos pais o “dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” (idem). No artigo 55, é dito que cabe aos pais ou responsável “a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (ibidem, p. 10).

Sobre os deveres do Estado, no Capítulo IV, que explana sobre o direito à Educação, à Cultura, Esporte e ao Lazer, o artigo 53 traz a garantia de educação à criança e ao adolescente, “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (p. 9).

No artigo 54, há mais respaldo sobre o dever do Estado na garantia de direitos educacionais, já explanados no citado artigo 108 da Constituição. Também, no artigo 58 do ECA, sobre o processo educacional, é assegurado o respeito aos “valores culturais,

artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura” (p. 10). Vemos, nesse outro documento importante, a garantia do direito da criança surda ao acesso à cultura surda e, de certo modo, à Libras. Mesmo assim, não existe uma especificidade sobre esse aspecto.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), que estabelece os fundamentos da educação nacional, expõe, no artigo 1º, que a educação no país deve abranger caminhos formativos que se desenvolvam “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 8).

Ao reforçar, também, o que diz a Constituição (do artigo 205 ao artigo 215) sobre os deveres do Estado em garantir a Educação, a LDB – no Título IV, que explana sobre a Organização da Educação Nacional, no artigo 12, item VI – afirma que as instituições de ensino, além de outras obrigações, terão a incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996, p. 14). O artigo 13, item VI, diz que o docente, entre outros deveres, precisa “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (idem, p. 15). Com isso, percebe-se, na LDB, como é fundamental que a Escola articule com a Família maneiras de assegurar a educação formal no país.

No capítulo V, que descreve parâmetros à Educação Especial, o artigo 58 define-a como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (ibidem, p. 40). O parágrafo 2º explana, ainda, que o “atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

Assim, mesmo como modalidade de ensino que deve ser ofertada prioritariamente pela rede regular, o parágrafo 2º do artigo 58 deixa claro que, caso haja uma especificidade do alunado que inviabilize sua inserção na sala de aula comum, a Educação Especial poderá ser dada em instituições especializadas. Pode-se dizer que, nesse item da LDB, se inserem as Escolas Bilíngues para surdos, pois a rede regular de ensino não consegue atender a especificidade linguística destes alunos.

Pensando na questão da garantia de direito à acessibilidade às pessoas com deficiência, a primeira lei em destaque é a 10.098/00, que apresenta os parâmetros gerais e “critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência²⁴ ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos” (BRASIL, 2000, p. 1).

Sobre a acessibilidade e eliminação de barreiras de comunicação, o artigo 2 do documento expõe que é preciso acabar com “qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa” (idem).

Além disso, o artigo 17 estabelece que é dever do Poder Público promover a eliminação de barreiras na comunicação e assegurar o direito “à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer” (ibidem, p. 4).

Há, também, no artigo 18, a responsabilidade do Estado em implementar a “formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação” (ibidem).

Mesmo com a garantia à acessibilidade que essa lei promove, existem aspectos que esta não contempla quando pensamos na(s) Comunidade(s) Surda(s) como minoria linguística. Termos como linguagem de sinais, utilizado pelo documento, não abarcam a concepção da Libras como uma língua do país utilizada por uma minoria linguística.

Assim, surge a lei 10.436/02, que já em seu artigo 1º reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão.

Nessa mesma lei, há, de forma clara, a concepção de que a Libras é a forma de “comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p. 1).

O artigo 4 do documento explana o dever do sistema educacional em garantir a inclusão do ensino da Libras “nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior [...] como parte

²⁴ Na época em que surgiu a lei 10.098/00, o termo utilizado era “pessoa portadora de deficiência”. Atualmente, conforme a lei 13.146/15, a nomenclatura correta é “pessoa com deficiência”. Este último será o utilizado neste trabalho.

integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente” (idem).

Para dar mais respaldo à lei 10.346/02, surge o Decreto 5.626/05, que a regulamenta. Dentro desse documento, há um marco significativo, pois este expõe de modo claro a distinção entre surdez e deficiência auditiva:

considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005, p. 1).

Nesse parágrafo, há incutido o esclarecimento de que o indivíduo que se define surdo não se percebe como pessoa com deficiência, mas, apenas, com uma diferença linguística. Isso vem em oposição à visão médica de falta e incapacidade, que permeia o termo deficiência auditiva.

Referente à promoção do desenvolvimento educacional do surdo, o decreto, em seu capítulo IV, artigo 14, apresenta o dever das instituições de ensino brasileiras de garantir “acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior” (idem, p. 4).

A fim de assegurar o atendimento educacional especializado, o documento discorre que as escolas do país têm a obrigação de ofertar o ensino da Libras e da língua portuguesa como segunda língua (L2) para os alunos surdos desde a educação infantil. Também deve munir as instituições educacionais com docentes e instrutores de Libras, tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa, professores para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2 na modalidade escrita e professor regente que compreenda as singularidades linguísticas dos alunos surdos.

Além disso, as escolas, segundo o decreto, têm a responsabilidade de patrocinar, em toda a comunidade escolar, “o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos” (ibidem, p. 5). Assim, respaldadas pelo decreto, as escolas de educação bilíngue para surdos podem promover curso de Libras para toda comunidade e familiares de seu alunado. Essa possibilidade de contato e aprendizagem da Libras ser assegurado não

somente ao aluno, mas também à sua família, é uma das grandes conquistas advindas desse decreto.

Sobre a oferta da modalidade oral da língua portuguesa, o artigo 16 expõe que esta deve ser trabalhada em horário distinto ao da escolarização, por meio de “ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade” (ibidem, p. 6). Desse modo, a língua portuguesa deve ser ensinada nas escolas apenas em sua modalidade escrita.

No capítulo VI do decreto, há, descrita, a garantia do direito à educação ao alunado surdo ou com deficiência auditiva. O artigo 22 apresenta o dever das instituições educacionais brasileiras de assegurar a inclusão dos estudantes surdos por intermédio de:

- I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 8.).

Segundo o parágrafo 1º do artigo 22 do documento, são consideradas escolas e classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, sejam “línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (idem). Todavia, o parágrafo 3º do mesmo artigo dá a possibilidade aos pais e aos alunos surdos de escolher por instituições escolares que não utilizam a Libras.

Outro ponto de destaque do decreto é o capítulo VII, que coloca a garantia do direito à saúde. O artigo 25 afirma que, a partir da publicação do decreto, o Sistema Único de Saúde – SUS deve promover, prioritariamente aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção absoluta à sua saúde, efetivando, entre outros aspectos:

- [...] VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa; (BRASIL, 2005, p. 9).

Apesar de o decreto ser extremamente claro em relação à responsabilidade das redes públicas de saúde em orientar os familiares sobre a importância do acesso à Libras e da integração entre as áreas de saúde e educação para melhor desenvolvimento da criança surda nesses dois aspectos, dificilmente o setor médico dá esse tipo de informação aos familiares ouvintes. Até os dias atuais, a surdez é tratada pelo sistema de saúde com ênfase em tratamento terapêutico e de “cura” da surdez.

Após o decreto 5.626/05, em 2008, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI). O próprio documento afirma que sua principal finalidade é garantir a inclusão escolar dos “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” para orientar os sistemas educacionais e, com isso, promover, entre diversos aspectos, a participação “da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (BRASIL, 2008, p. 14). Mais uma vez se tem destacado a importância da articulação entre família e escola no processo de inclusão escolar. A educação de surdos, segundo a PNEE-EI, deve ser nas escolas comuns, com a educação bilíngue, na qual o desenvolvimento do ensino se dá pela Libras e língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, além da necessidade de haver tradutor e intérprete de Libras e língua portuguesa e o ensino da língua de sinais aos discentes ouvintes da instituição.

A lei mais recente que cita questões relacionadas à inclusão social e educacional do surdo é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que já em seu artigo 1º afirma que busca “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1).

No capítulo II da lei, em que se expõe a garantia do direito à igualdade e não discriminação, o artigo 17 esclarece o dever dos serviços do SUS de desenvolver a promoção de ações “para garantir à pessoa com deficiência e sua família a aquisição de informações, orientações e formas de acesso às políticas públicas disponíveis, com a finalidade de propiciar sua plena participação social” (idem, p. 15) para, desse modo,

possibilitar à pessoa com deficiência o exercício de sua cidadania. Em mais um documento oficial emerge a importância do âmbito da saúde em promover a informações à família.

No capítulo IV da lei, que trata sobre a educação, há, no artigo 18, a asseguuração do dever do Estado em “criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”, entre outros aspectos:

[...] XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias-intérpretes e de profissionais de apoio;
XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (ibidem, p. 7).

Assim, esta se coloca como outra lei de âmbito nacional que esclarece a importância do ensino de Libras. Percebe-se a constante necessidade de se instaurar leis que promovam e garantam o direito à educação aos alunos com necessidades educacionais específicas, no geral, e aos alunos surdos, em específico.

Refletindo historicamente, nota-se que, frequentemente, é preciso respaldar mediante a legislação, a importância de o aluno surdo e seus familiares terem garantidos os direitos ao (1) acesso à educação de qualidade, (2) respeito à singularidade linguística e cultural do surdo, (3) acesso à aprendizagem da Libras e à educação bilíngue, (4) à informação e orientação aos familiares, inclusive da área médica, sobre a importância da Libras na vida de uma criança surda.

Apesar de inúmeros documentos oficiais, leis e políticas públicas apresentarem os direitos do surdo e sua família, muitas vezes, esses direitos ficam estagnados no papel. Mesmo assim, não se pode ignorar os marcos e rupturas que esses documentos trouxeram, pois dão garantias de direitos e, portanto, legitimam as cobranças para que estes saiam do texto e emergjam para a vida prática. São lutas constantes que asseguram direitos que, por séculos, foram negados.

SEÇÃO II METODOLOGIA

“[...] o papel do pesquisador não é o de um observador passivo que procura entender o outro. O papel do outro, tampouco é o de ser entendido pelo pesquisador. Ambos são vistos como coparticipantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento. Dessa forma, o objetivo da pesquisa crítica colaborativa é permitir que todos os participantes negociem suas agendas na construção do conhecimento, enquanto refletem durante e sobre ações diárias cuja compreensão está, frequentemente, distorcida ou escondida pelo senso comum”.

Maria Cecília Camargo Magalhães.

Neste capítulo, será exposto um pequeno panorama sobre (1) o paradigma metodológico a que o trabalho se filia, assim como a metodologia utilizada; (2) o contexto de pesquisa; (3) a descrição dos participantes; (4) os procedimentos de produção de dados; (5) os procedimentos de análise e (6) as questões de credibilidade de pesquisa que foram refletidas e que guiaram as importantes modificações pelas quais o trabalho passou.

2.1 Paradigma metodológico

Este trabalho insere-se no paradigma crítico (Cf. FIDALGO, 2006a, 2018) porque busca a transformação dos agentes envolvidos – quais sejam: a pesquisadora e os demais participantes de pesquisa que, em uma discussão dialética do que sejam os conceitos aqui trazidos, estarão (re)construindo seus significados ao longo da própria pesquisa. É possível dizer, nesse sentido, que os agentes envolvidos na pesquisa também impulsionariam a própria mudança social (Cf. MAGALHÃES, [1994] 2007a, p. 60-68).

Sobre a metodologia, este trabalho segue a pesquisa crítica de colaboração (PCCol) que se insere no paradigma crítico. De acordo com Bredo e Feinberg (1982, p. 272 apud MAGALHÃES, [1994] 2007a, p. 60), o conhecimento surge no contexto de sua formação constante e “contribuição potencial para a evolução social”. Vale lembrar que, como dizem os autores citados,

Evolução social aqui é entendida em termos da possibilidade para emancipação simbólica e progressiva, o que coloca o conhecimento em uma perspectiva social e histórico-desenvolvimentista que enfatiza seu potencial [...] transformador (idem).

Para que haja alguma condição de emancipação, é fundamental permitir que os participantes da pesquisa crítica de colaboração sejam participantes ao invés de objetos do processo sócio-histórico, o que significa, segundo Bourdieu (1982, apud MAGALHÃES, [1994] 2007a, p. 60), permitir que estes desenvolvam a capacidade de refletir sobre suas “próprias ações simbólicas ou instrumentais, entend[am] as contradições do processo social e transform[em]-se como resultado de um processo de conscientização sobre o relacionamento, propósito e ação”. Com isso, seguindo a PCCol, o objetivo desse trabalho é que os participantes (familiares e pesquisadora) caminhem ao encontro de consciências na construção de seus discursos e de suas ações a partir de diálogos – imprescindíveis para a transformação social. Sobre esses participantes, a busca pelo contexto de pesquisa e processo de produção de dados, falarei com mais detalhes nos tópicos a seguir.

2.2 A busca por uma escola²⁵

Inicia-se, aqui, a descrição dos contextos de pesquisa. É apropriado, nesse instante, o conceito de contextos, de Fidalgo (2006b, 2018). De acordo com a autora, o uso de contextos, no plural, emerge por dois motivos. Em primeiro lugar, quando há necessidade de mudança de escola, “tanto em função das escolhas metodológicas adotadas, quanto em função de tentativas de parcerias estabelecidas” (FIDALGO, 2006b, p. 23). Isso ocorre porque, em uma pesquisa colaborativa, se constrói um processo de sintonia entre os interesses da escola e participantes da pesquisa. Fidalgo (2006b) expõe que esses “imbricamentos” obrigam o pesquisador participante a “organizar frequentes mudanças, em um processo de ir-e-vir constante – típico de trabalhos que têm a negociação como pauta principal” (p. 23). Em segundo lugar, o uso do termo contextos surge porque há dois processos em formação: um de formação dos familiares participantes e outro sobre a ação colaborativa, sem que esta aparecesse por imposição.

²⁵ Antes de entrar no contexto de pesquisa no qual os dados foram de fato produzidos, pareceu pertinente discorrer sobre os percalços enfrentados até encontrar uma escola que recebesse a pesquisa. Apresentou-se como fundamental expor que um trabalho de pesquisa que visa a negociação e colaboração depende de contratos silenciosos de confiança mútua. Nisso se mostra que, diferente de muitas pesquisas, os trabalhos orientados pela PCCol expõem que fazer pesquisa que almeja a negociação de sentidos, colaboração e resignificação não passa por processos lineares e sem obstáculos. Ao contrário, é constituído de mudanças, de constante negociação, o que demonstra sua estruturação transformadora em todos os instantes da investigação (Cf. FIDALGO, 2006b, 2018).

Pensando nessa reflexão, é fundamental para esse trabalho expor os contextos de pesquisa, pois houve a tentativa de introdução do trabalho em duas instituições educacionais. Na primeira escola, uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (doravante, EMEBS), o contato inicial surgiu no dia 12 de abril de 2018. A escola já estava com turmas formadas para o curso de Libras ofertado para a comunidade. Num primeiro momento, a pesquisadora solicitou a permissão para frequentar a turma do período matutino. O pedido foi feito pessoalmente para a direção, a coordenação pedagógica da escola e a instrutora surda da turma. Foi entregue o projeto de pesquisa a fim de esclarecer do que se tratava e quais eram os objetivos. A diretora disse que analisaria a pesquisa, que a pesquisadora poderia participar do curso, todavia, não seria permitida a produção de dados sem antes a análise da equipe gestora da instituição. Apesar da espera de quase um mês, a autorização não foi dada, alegando-se que estavam aguardando a autorização da Diretoria de Ensino da Regional. Estava implícito que a direção da escola sentia-se ameaçada sobre a presença de uma pesquisadora. Talvez, a direção pensasse que a pesquisadora, de certo modo, fosse avaliar a escola ou a atuação da gestão. Nessa situação, mostra-se a impossibilidade de aplicação, pois havia um sentimento de ameaça, e isso estagnaria a pesquisa.

Fidalgo, com base na discussão de Lave e Wenger (1999), cita a concepção de participação periférica. “Para esses autores, essa participação é legítima quando caracteriza o processo segundo o qual recém-chegados tornam-se parte de uma comunidade de prática” (FIDALGO, 2006b, p. 34). No primeiro contexto, a participante pesquisadora não teve uma participação legitimada pelos gestores da escola. Nesse caso, havia uma complexa situação, já que a pesquisadora era vista como perita e, por conta disso, encarada com desconfiança, “pois os profissionais da escola já estão exauridos de peritos que chegam com teorias e nenhuma solução prática” (idem). Em contrapartida, a pesquisadora se vê como participante periférica, pois, sem autorização para conhecer a realidade da turma do curso de Libras, nada poderia ser feito.

De acordo com Fidalgo (2006b), é fundamental o pesquisador compreender em que momento deve persistir ou recuar e buscar outros contextos. Faz parte do processo colaborativo que o pesquisador se atente ao que está ocorrendo para “sentir o momento certo de fazer uma proposta, sem que isso [fira] o espaço de perito de um diretor, ou coordenador ou mesmo de um professor de determinada disciplina” (p. 37). Nesse

ponto, o processo de construção e transformação do participante pesquisador se coloca como algo fundamental e se desenvolve durante toda a pesquisa.

Assim, surgiu a procura de outro contexto para a pesquisa, algo encontrado apenas no final de maio em outra EMEBS. Esse novo contexto será descrito no tópico abaixo.

2.3 Ao novo Contexto da Pesquisa

Para dar o panorama contextual do trabalho, traz-se o macrocontexto e o microcontexto nos quais a pesquisa se desenvolveu.

2.3.1 Macrocontexto – A escola

Esta pesquisa ocorreu em uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos do município de São Paulo (EMEBS). Considerando que na rede do município há apenas seis escolas de mesma nomenclatura, com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, não mencionaremos, aqui, sua localização.

As Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos do Município de São Paulo (EMEBS) receberam tal nomenclatura por meio do Decreto Municipal nº 52785, de 10 de novembro de 2011. Antes dessa data, as instituições tinham o nome de Escola Municipal de Educação Especial (EMEE). Nessas instituições, é realizado o atendimento, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Grande parte do alunado que frequenta a escola da pesquisa mora em variados bairros e, muitas vezes, distantes da escola. Uma parcela considerável dos estudantes da instituição se utiliza do Programa de Transporte Escolar Gratuito, instituído pela Lei 13.697, de 22 de dezembro de 2003. Nas turmas das diversas séries é estabelecida como primeira língua a Libras, sendo, através dela, a ministração de todas as disciplinas. A língua portuguesa é dada como segunda língua e na modalidade escrita.

A escola também oferta curso livre de Libras como segunda língua para toda a comunidade escolar. A instituição se mobiliza com avisos, bilhetes e informes em reuniões de pais sobre o curso e ressalta a importância de os familiares frequentarem o curso e aprenderem a Libras. Geralmente, o curso começa por volta do primeiro bimestre do ano letivo.

O início do curso de Libras do ano de 2018, na escola pesquisada, sofreu adiamentos devido a alguns acontecimentos. No princípio do ano, os professores da instituição aderiram à greve dos professores municipais da cidade de São Paulo. Esta foi finalizada somente em abril. Além disso, o processo para contratação dos instrutores surdos que ministrariam o curso de Libras demorou, o que fez com que as aulas tivessem princípio apenas em maio. O curso foi ofertado nos seguintes dias e horários:

Quadro 1 - Turmas do Curso de Libras

Curso de Libras – Comunidade Escolar	
Turma	Horário
Terça-feira	12h – 13h30
Terça-feira	14h – 15h30
Terça-feira	18h30 – 20h
Sexta-feira	08h – 9h30

O curso é livre, gratuito e qualquer pessoa pode frequentá-lo. Antes do primeiro dia de aula, é preciso fazer a inscrição na secretaria da escola e a frequência dos alunos é controlada pelos instrutores de cada turma. A turma acompanhada pela pesquisadora foi a de terça-feira, das 14h às 15h30. Sobre esta, discorreremos no item a seguir.

2.3.2 Microcontexto – o curso de Libras

A turma teve, no decorrer do ano letivo de 2018, por volta de 20 alunos ouvintes de frequência assídua²⁶. As aulas são ministradas por Camila²⁷, uma instrutora surda contratada. Ela tem 23 anos, é graduanda do curso de Ciências Biológicas na Faculdades Unidas Metropolitanas (FMU). Tornou-se instrutora da escola através de processo seletivo em credenciamento anual de instrutores de Libras para atuarem no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) e Diretoria Regional de Educação (DRE), de acordo com o que determina a Lei Federal nº 8.666/93. O edital desse processo pede um profissional preferencialmente surdo, formação mínima de nível médio, com fluência e domínio em Libras em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, aprovado em exame de proficiência no ensino da Libras promovido pelo Ministério da Educação – PROLIBRAS, para atuação em SME, DRE e,

²⁶ Informações dadas pela instrutora da turma.

²⁷ Nome fictício para preservar a identidade da instrutora.

preferencialmente, em Unidades Educacionais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental²⁸.

Como dito no tópico anterior, o curso é ofertado gratuitamente para toda a comunidade escolar. Dentre os alunos da turma, no início do curso, havia 5 familiares de crianças matriculadas na EMEBS. O perfil dos frequentadores²⁹ era essencialmente de (1) estudantes de graduação dos cursos de pedagogia e serviço social; (2) familiares de alunos da EMEBS e (3) moradores do bairro no qual a escola é localizada e se interessavam pela língua por razões religiosas³⁰. Entre esses 20 alunos, havia, no começo do curso, 3 mães, 1 pai e 1 padrasto. Na quarta semana de maio (aula 3), apenas Nina e Pedro eram familiares frequentadores da turma³¹.

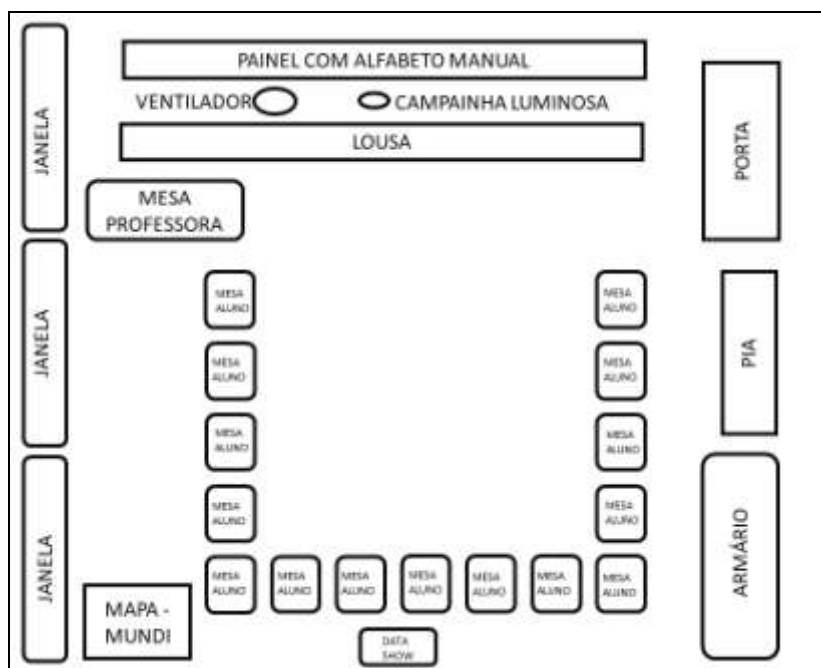
A sala tinha mesas e cadeiras organizadas em forma de U, lousa branca, canetas de lousa e apagador, mesa da professora. Ao fundo da sala, havia ventilador e um aparelho de projeção Datashow. Na lateral direita, estava localizada a porta, pia e armários. Na lateral esquerda, havia janelas:

²⁸ Informações retiradas do edital N° 04, DE CREDENCIAMENTO DE INSTRUTOR DE LIBRAS SME/COPED/DIEE – N° 002/2018. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/6406-edital-n-04-de-credenciamento-de-instrutor-de-libras-sme-coped-diee-n-002-2018> Acesso em: 22 out. 2018.

²⁹ Informações dadas pelos alunos para a pesquisadora participante e registradas em diário de campo.

³⁰ Em conversas informais (geralmente, durante pré e pós aula), 4 alunos relataram para a pesquisadora que o interesse pela Libras surgiu porque na igreja evangélica que participavam havia interpretação de Libras dos cultos e louvores. Achavam bonito a palavra de Deus interpretada em Libras e, por isso, procuraram o curso.

³¹ Nina e Pedro (nomes fictícios) tornaram-se os participantes dessa pesquisa. Detalhes sobre eles serão dados no item Participantes de pesquisa.

Imagem 1 - Sociograma³² (Sala de Aula)

Essa organização física da sala de aula foi pensada pela professora do curso para que todos os presentes pudessem se ver, já que a língua ensinada é de modalidade espaço-visual. As aulas observadas foram as seguintes:

Quadro 2 – Apresentação do curso

Aula	Data	Tema da aula	Atividades desenvolvidas
Aula 1	08/05/2018	Vocabulário: alfabeto manual e numerais, saudações.	Soletrar o nome de cada aluno da turma.
Aula 2	14/05/2018	Revisão da aula anterior. Vocabulário: calendário, família.	Apresentar uma encenação em Libras com o vocabulário já aprendido.
Aula 3	22/05/2018	Vocabulário: cores, lugares, documentos.	Escrever em português 10 sinais do vocabulário do dia sinalizados pela professora (Ditado).
Aula 4	05/06/2018	Vocabulário: natureza, animais.	Não houve atividade.
Aula 5	12/06/2018	Revisão dos conteúdos para prova. Vocabulário novo: meios de transporte, festa	Descrever o que compreenderam do recado que as crianças da escola

³² Definição de sociograma no item 2.5.1.4.

		junina.	deram para a turma do curso (convite para a festa junina da escola). Os alunos tentam compreender o recado. Posteriormente, as crianças falam novamente o recado e a professora interpreta.
Aula 6	19/06/2018	Vocabulário: alimentos, bebidas. Exposição de um vídeo do youtube: <i>Como comunicar-se com pessoa surda?</i> youtuber ³³ surdo Léo Viturino.	Escrever um resumo do que compreenderam do vídeo apresentado e dizer qual parte deste foi mais marcante e porquê.
Aula 7	26/06/2018	Prova escrita	Prova escrita
Aula 8	31/07/2018	Vocabulário: adjetivos, higiene, corpo humano, saúde.	Soletrar os vocábulos dos temas do dia para que a professora ensine o sinal.
Aula 9	07/08/2018	Vocabulário: localidades. Correção das provas.	Não houve atividade.
Aula 10	14/08/2018	Vocabulário: vestuário, objetos pessoais, lazer e esportes. Expressões faciais.	Inserir a expressão facial do sinal que a professora mostrar.
Aula 11	21/08/2018	Parâmetros da Libras: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação da mão, expressão facial ³⁴ .	Descrever cada parâmetro dos sinais que a professora apresentar (sinais ensinados em aulas anteriores).
Aula 12	28/08/2018	Vocabulário: verbos. Pedido de trabalho: assistir ao filme <i>Seu nome é Jonas</i> e escrever um resumo para entregar no dia 18/09.	Apresentar uma encenação em Libras com o vocabulário já aprendido.
Aula 13	04/09/2018	Vocabulário: continuação dos verbos. Tabela com as	Colocar as CM de uma lista de palavras dada pela

³³ Canal disponível em: <https://www.youtube.com/user/leoviturinno>.

³⁴ De acordo com Ferreira (2010, p. 79), ao explicar a estrutura interna dos sinais com base nos teóricos Klima e Bellugi (1979), assim “como as línguas orais, as línguas de sinais exibem a dupla articulação”, ou seja, “possuem unidades significativas” (morfemas) “constituídas a partir de unidades arbitrárias e sem significado” (fonemas). A diferença é que, nas línguas orais, os fonemas são produzidos pela passagem de ar pela laringe, nariz e boca, e, nas línguas de sinais, a estrutura fonológica se organiza a partir de parâmetros visuais. Além dessa distinção, a autora ressalta outra: a organização fonológica das línguas. Enquanto nas línguas orais há linearidade na produção dos fonemas no momento da fala, nas línguas de sinais existe a simultaneidade. Gesser (2009) expõe que os sinais são compostos pelos seguintes parâmetros: configuração de mão (diz respeito à forma que a mão toma na realização do sinal), ponto de articulação (local do corpo ou espaço no qual o sinal é articulado), movimento (conjunto de movimentos que constituem o sinal), orientação da palma da mão (direção da palma da mão durante a produção do sinal) e expressões não manuais (expressões faciais e corporais que “compõem a estrutura da língua; por exemplo, na marcação de formas sintáticas (de negação, afirmação) e atuação como componente lexical (de intensidade)” (GESSER, 2009, p. 18).

		62 configurações de mão (CM) da Libras. Apresentação de vídeo <i>Precisamos do dia do surdo?</i> , do youtuber ³⁵ Gabriel Isaac.	professora (lista com 140 palavras). Escrever um resumo do que compreenderam do vídeo apresentado e dizer qual parte deste foi mais marcante e porquê.
Aula 14	11/09/2018	Pesquisadora participante faltou (apresentando trabalho no CLAPL – Congresso Latino-Americano de Professores de Língua 2018).	
Aula 15	18/09/2018	Gramática da Libras: sintaxe: premissa da estrutura da frase em Libras - TLOSV (tempo, lugar, objeto, sujeito, verbo).	Escrever frase em português e apresentá-la na estrutura da Libras.
Aula 16	25/09/2018	Vocabulário: profissões, instrumentos musicais, gramática em Libras.	Entregar o resumo do filme <i>Seu nome é Jonas</i> .
Aula 17	02/10/2018	Pesquisadora participante faltou (problemas pessoais).	
Aula 18	16/10/2018	Vocabulário: datas comemorativas, horas. Comparação das estruturas de frases: português x Libras.	Descrever em português e depois passar para Libras (usando o TLOSV) tirinhas da Turma da Mônica que foram entregues pela professora.
Aula 19	23/10/2018	Vocabulário: mais profissões, televisão, economia.	Apresentar uma encenação em Libras com o vocabulário já aprendido.
Aula 20	30/10/2018	Vocabulário: mais verbos. Gramática: classificadores.	Não houve atividade.
Aula 21	06/11/2018	Vocabulário: mais verbos. Gramática: classificadores. Contar história em Libras – a importância dos classificadores ³⁶ .	Pensar em histórias infantis e traduzi-las para Libras – importante usar classificadores. As apresentações foram feitas em trio.
Aula 22	13/11/2018	Revisão para a prova.	Apresentar as traduções das histórias (iniciadas – aula 21).

³⁵ Canal disponível em: <https://www.youtube.com/user/gabrieleandreaia>.

³⁶ Ferreira (2010), a partir das reflexões de Allan (1977), afirma que classificadores (CL) estão vinculados a um quantificador, demonstrativo ou predicado, para formar uma ligação que “não pode ser interrompid[a] por um nome que ele classifica” (FERREIRA, 2010, p. 102). O classificador é um “morfema afixado a um item lexical, atribuindo-lhe, assim, a propriedade” (idem, p. 102). É o classificador que marca no sinal janela, por exemplo, suas propriedades, qualidades (se é grande, pequena, sua forma etc.). Nesse exemplo, o classificador tem a função de adjetivo.

Aula 23	27/11/2018	Prova	Prova
Aula 24	04/12/2018	A instrutora deu o sinal para cada aluno ³⁷ . Confraternização, amigo chocolate e despedida.	Não houve atividade.

Como exposto no quadro acima, Camila ensinava vocabulários contextualizados, estrutura morfológica e sintática da Libras e, posteriormente, aplicava atividades práticas na maioria das aulas. Nessas avaliações, os alunos precisavam, essencialmente, simular uma situação comunicativa em um contexto pré-determinado pela educadora. As avaliações práticas eram feitas em duplas ou quartetos a depender da situação comunicativa simulada.

No decorrer das apresentações dos alunos, a instrutora dava orientações, auxiliava não somente na sinalização e toda a sua constituição (configuração de mão, movimento, ponto de articulação, orientação da mão e expressão facial), mas nos aspectos linguísticos e suas relações com o contexto social no qual a interação encenada se inseria (a marcação da expressão facial, o movimento corporal além do movimento do sinal em si). Numa situação comunicativa na qual o aluno simulava o reencontro com um amigo, por exemplo, Camila destacava a importância da marcação da expressão facial e corporal de alegria, surpresa, emoção pelo reencontro.

Importante citar que alguns conteúdos abordados nas aulas foram pensados com base nos questionários³⁸ aplicados nos pais pela pesquisadora. A professora pensou nas necessidades comunicativas relatadas pelos pais no questionário para construção das aulas ministradas.

Durante o ensino de vocabulário e avaliações práticas, os alunos utilizavam mais a Libras, pois como a professora era surda, logo perceberam que para interagir com ela precisavam usar os sinais que aprendiam nas aulas e as expressões faciais e corporais para expor suas dúvidas e dialogar com Camila. Nesse processo, os colegas de turma ajudavam uns aos outros para lembrar os sinais, fosse para usar nas conversas com a professora ou para construir suas avaliações práticas.

³⁷ Dentro das comunidades surdas, seus participantes (surdos ou ouvintes) são identificados por meio de um sinal. O sinal é dado por um surdo e reflete alguma característica identitária (física ou de personalidade) da pessoa que o recebe. Esse rito é nomeado de batismo (Cf. GESSER, 2009).

³⁸ Detalhes sobre o questionário no item 2.5.1.1.

Sobre a presença da participante pesquisadora na sala de aula, esta a princípio se inseriu apenas como observadora. No decorrer do curso, no entanto, ela surgiu como auxiliadora em muitos processos. Em alguns momentos, a professora solicitava sua ajuda para interpretar algum recado ao final da aula (início e retorno das férias de julho, lembrar da festa junina da escola, chamar para o amigo chocolate no final do curso).

Depois de Camila, a participante pesquisadora era a que mais conhecia Libras na sala. Por isso, muitos alunos recorriam a ela para relembrar algum vocabulário ensinado ou pensar nas formas de estruturar suas apresentações nas atividades práticas. É necessário destacar que a pesquisadora sempre procurou dialogar com a instrutora da turma, pois havia uma grande preocupação de sua parte em respeitar o papel de professora de Camila. Nos instantes em que os alunos recorriam à pesquisadora, esta buscava antes a aprovação de sua intervenção. Em todos os casos, Camila sempre esteve receptiva à cooperação da participante pesquisadora.

Além dos aspectos linguísticos, Camila também apresentou questões políticas, históricas e sociais que permeiam a discussão sobre a surdez³⁹. Nas aulas 6 e 13, a instrutora apresentou vídeos de *youtubers* surdos que tratam de questões importantes sobre a surdez.

No vídeo da aula 6, Leo Viturino apresenta algumas dicas de como interagir com o surdo quando não se sabe a Libras ou se está no início do processo de ensino-aprendizagem da língua. O *youtuber* também aborda pontos pertinentes como os termos pejorativos que muitos usam para identificar o surdo (surdo-mudo, mudo, mudinho etc.) e mostra que a nomenclatura correta é surdo, já que o surdo usuário da Libras não se identifica como mudo, pois a mudez é característica de quem não fala, não tem uma língua. Nesse sentido, Leo apresenta de maneira simples e dinâmica a perspectiva cultural que os autores dos estudos surdos defendem e explica que o surdo que utiliza a Libras fala, tem uma língua e, conseqüentemente, não é mudo (Cf. SKLIAR, 1998, 2001, 2009; GESSER, 2009). Viturino expõe no vídeo que há distinção entre surdo e pessoa com deficiência auditiva. Diferente da pessoa com deficiência auditiva que faz uso somente da língua oral, o surdo é o indivíduo que tem a língua de sinais como língua principal de comunicação e pela qual compreende o mundo. Também não se

³⁹ Esse aspecto agiu de modo significativo e transformador na comunicação da família participante. Detalhamento da discussão sobre essa característica do curso está na Seção III.

considera uma pessoa com deficiência, mas alguém que faz parte de uma minoria linguística (Cf. GESSER, 2009).

Na aula 13, Camila apresenta o vídeo do canal Isflocos no qual Isaac Gabriel fala da importância do dia nacional do surdo e explica que a data marca a inauguração do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), a primeira escola fundada no país para a educação de surdos. O *youtuber* surdo afirma que, a partir dessa data, os surdos brasileiros começaram a ter oportunidades de escolarização e inserção social. Gabriel também diz que a data representa a luta das comunidades surdas por direitos (acessibilidade, educação bilíngue para todos os surdos do Brasil, acesso à intérpretes e legenda em centros educacionais e culturais etc.), pelo reconhecimento da Libras como língua e pela inclusão social. Isaac também explica que o surdo não é mudo e que tem uma língua, que pode ser e fazer o que quiser e convida vários surdos a se apresentarem e falar de suas profissões. Para finalizar, ele ressalta a importância do dia do surdo e que esta data representa conquistas alcançadas e lutas por direitos ainda não conseguidos pelas comunidades surdas.

Ambos os *youtubers* refletem em seus discursos a concepção da surdez não como sinônimo de incapacidade, mas como diferença, vertente fortemente defendida pelos estudiosos da educação de surdos (Cf. SKLIAR, 1998, 2001, 2009; PERLIN, 1998; GESSER, 2009; LACERDA, 2013; FERNANDES, 2012; SOUZA, 2017).

Além dos vídeos, na aula 12, a instrutora solicita que os alunos assistam ao filme *Seu nome é Jonas* para entregar um resumo escrito na aula 16. A obra cinematográfica conta a história de um garoto surdo e todos os obstáculos enfrentados por ele e sua mãe até a descoberta da língua de sinais e como esta trouxe transformações na interação entre Jonas e sua mãe e, também, entre Jonas e o mundo.

Camila relatou para a participante pesquisadora que a intenção de expor esses vídeos e filme era apresentar outras perspectivas sobre a surdez, diferentes das enraizadas no senso comum sobre as capacidades sociais e linguísticas do surdo. Ao mesmo tempo, oportunizar aos pais que frequentavam sua turma o conhecimento sobre as possibilidades que a Libras poderia dar aos seu filho, algo que em muitos casos o setor terapêutico (no qual ocorre, geralmente, as primeiras orientações sobre a surdez do filho) não os apresenta.

2.4 Descrição dos Participantes

Dentro da pesquisa que segue a PCCol, o pesquisador não é mero observador passivo que tem o intuito de somente descrever e entender o outro. Ao mesmo tempo, o outro jamais pode ser entendido como mero objeto do pesquisador. Todos (pesquisador e o pesquisado) são, nessa vertente metodológica, coparticipantes ativos e sujeitos no desenvolvimento e transformação do conhecimento. Segundo Kemmis (1987, p. 87-90), toda pesquisa que almeja a reflexão crítica necessita de um pesquisador disposto a deixar de ser aquele que apenas vislumbra o contexto e insere-se como agente que integra os processos que nele ocorrem.

Falar de reflexão crítica, de acordo com Kemmis (1987), ultrapassa o ato de falar sobre "pensamento crítico". É preciso que todos os envolvidos localizem-se em um quadro de ação que está, por sua vez, inserido na história de uma situação (atividade social) (Cf. KEMMIS, 1987). Assim, é necessário que todos os “participantes negociem suas agendas na construção do conhecimento”, enquanto refletem ações diárias cuja compreensão está, muitas vezes, “distorcida ou escondida pelo senso comum” (MAGALHÃES, [1994] 2007a, p. 61). As ações diárias desses participantes são espelho das suas vivências, experiências e concepções, que precisam, no decorrer da pesquisa, ser refletidos, conflitados e transformados. Por conta disso, é importante descrever e inserir a pesquisadora como integrante dos participantes de pesquisa.

2.4.1 Pesquisadora⁴⁰

Meu interesse pelos estudos sobre a surdez e suas implicações linguísticas, históricas, sociais, culturais e educacionais surgiu já na graduação. Mas, antes da graduação, já havia conhecido surdos. De 2005 a 2008, trabalhei como operária em algumas montadoras automobilísticas e metalúrgicas. Em uma montadora, conheci Ana⁴¹, a única surda do turno da manhã. Foi no setor de separação de peças irregulares que Ana e eu iniciamos uma breve, mas marcante amizade.

Surda por conta de rubéola, Ana era oralizada, mas com dificuldade de articulação. Gostava de ensinar sinais a todos que mostravam interesse. Foi com ela que aprendi os meus primeiros sinais em Libras. Eu a ajudava no preenchimento de fichas,

⁴⁰ Como essa participante trata-se da pesquisadora, foi necessário o uso da 1ª pessoa do singular em sua descrição.

⁴¹ Nome fictício.

pois ela tinha muita dificuldade com o português escrito. Ana, durante o trabalho na linha de montagem, mostrava em seu rosto uma expressão de angústia e tristeza, pois via todas as colegas conversando durante o trabalho. Ela, no entanto, estava com as mãos ocupadas pelo trabalho e, conseqüentemente, impossibilitada de conversar.

Ana contava sobre o amor pela filha ouvinte que sabia muito bem a Libras, sobre ter desistido da escola no Ensino Médio, pois dizia que os professores a ignoravam, sobre a relação difícil com os familiares que não entendiam bem sua oralização e não se interessaram em aprender a Libras que lhe foi ensinada por amigos surdos. Fui desligada da montadora e perdi o contato com Ana, que tanto me marcou com suas expressões faciais tão expansivas e história de vida.

Em 2009, no primeiro ano de graduação, conheci Janaína⁴², uma colega de turma que se tornou uma grande amiga. Ela disse ter vontade de estudar sobre surdez e educação. Foi nesse momento que meu interesse sobre esse tema de pesquisa emergiu. Poderia eu, um dia, contribuir, mesmo que minimamente, para transformar o quadro educacional que minha colega Ana vivenciou na educação básica? Talvez, poderia. Falei a Janaína que a temática me encantava também e fomos em busca de orientação. Esse primeiro norteador veio da professora Dra. Fernanda Miranda Cruz, docente da área de linguística da UNIFESP.

Foi sob a sua orientação que fiz minha primeira iniciação científica, de cunho investigativo-teórico, intitulada “Investigação Teórica acerca das Concepções Identidade e Cultura Surda”. Esse 1º ano de pesquisa (de 2010 a 2011) me deu bases e esclarecimentos sobre como a surdez é vista e refletida nos campos educacionais, culturais e linguísticos. Nesse período, também fiz cursos para aprender a Libras de modo mais formal.

Ao finalizar essa iniciação, fui apresentada a quem traria muitas mudanças em minha vida acadêmica. Foi em uma roda de conversa, realizada em um evento do departamento de Letras da UNIFESP, que tive o primeiro diálogo com a professora Dra. Sueli Salles Fidalgo. Ela contava sobre seu trabalho com Educação Inclusiva, Necessidades Educacionais Específicas e Formação de Professores. Nesse instante, decidi que queria fazer uma nova iniciação científica na qual fosse necessário ir a

⁴² Nome real (autorizado o uso do nome real).

campo. Ao relatar meu desejo de ir a campo à professora Fernanda, esta me encaminhou à professora Sueli.

Sob a orientação da professora Sueli, realizei a iniciação científica “O Sujeito Surdo Bilíngue: A Construção do Indivíduo Surdo em Meio a Dois Mundos e Duas Línguas”, durante 2 anos (de 2013 a 2015), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Nessa pesquisa, fui a campo e, através dos relatos dos participantes (4 surdos adultos bilíngues), percebi, dentre outros aspectos, que a família tem papel fundamental no desenvolvimento do sujeito surdo, bem como o fato de que a ausência da Libras, nesse contexto, implica impactos marcantes na vida social e educacional.

Concomitantemente, fui auxiliar de classe em uma sala de aula especial para crianças surdas em uma escola municipal de Guarulhos, além de continuar estudando Libras. Foi nessa classe, com o professor bilíngue, o instrutor surdo e as crianças que aprendi, na prática, como a Libras era fundamental para aquele alunado. Nessa escola, vi o quanto o trabalho pedagógico abarca não somente a sala de aula, mas a comunidade escolar e as famílias dos alunos. O envolvimento (ou não) das famílias das crianças refletia de forma clara nos seus desenvolvimentos escolares.

Além disso, no Grupo de Estudos/Curso de Extensão sobre Cultura e Identidade Surda (GEICS)⁴³, coordenado pelos professores Márcio Holosi, Sandra Campos e Sueli Fidalgo, houve diálogos, leituras e construção de artigos que abordaram as questões do contexto familiar, o desenvolvimento de língua dos surdos, língua materna e primeira língua. Ainda pude escrever um artigo em parceria com o professor Márcio Hollosi acerca de um dos temas discutidos no grupo: língua materna e primeira língua. Foi, também, nessa época, que pude finalizar até o Módulo 3 o curso de Libras na Prefeitura de Guarulhos, além de ter atuado como estagiária neste.

Foi a partir dessas experiências que comecei a me voltar de forma mais direcionada às questões sobre a Libras e o contexto familiar dos surdos. Assim, busquei leituras e mirei a temática em minha pesquisa de mestrado. Agora, tenho a oportunidade de mergulhar no convívio familiar de uma criança surda e compreender, (re)construir

⁴³ Posteriormente, esse grupo de estudos foi transformado no Grupo de Pesquisa: Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas, GP da UNIFESP, cadastrado no CNPq, sob a liderança das professoras Sueli Fidalgo e Sandra Campos, e do qual a participante pesquisadora deste trabalho faz parte.

em conjunto com essa família a comunicação e interação através da Libras com seu filho surdo.

2.4.2 Nina (a mãe)

Nina⁴⁴ é uma jovem dona de casa de 22 anos, natural da cidade de Juazeiro, no interior da Bahia. Engravidou aos 16 anos e teve seu filho, Gustavo⁴⁵, aos 17. O pai do menino não assumiu a paternidade, e Nina, com apoio de sua irmã e sua mãe, se responsabilizou pela criação de Gustavo. Uma otorrinolaringologista diagnóstica, através do exame BERA⁴⁶, que Gustavo, com 6 meses de vida, estava perdendo a audição gradativamente e que, em breve, se tornaria surdo profundo. A médica apenas a orientou a procurar tratamento em um hospital de Salvador.

A ida para a capital baiana se deu pela busca de mais possibilidades para Gustavo. Após enfrentar longas filas, houve muitos exames, o uso de aparelho auricular e, por fim, veio a indicação do implante coclear.

Esperançosa e em busca de um melhor tratamento para o filho, Nina vem para São Paulo por volta do último trimestre de 2017. Sem emprego e em um estado desconhecido, além dos exames e orientações dadas pelos médicos, ela traz consigo a vontade de lutar por melhores oportunidades para Gustavo. Em São Paulo, ela começou a frequentar uma igreja evangélica. Uma das frequentadoras a indica a EMEBS. Assim, Nina matriculou Gustavo na escola no início de 2018 (uma turma da educação infantil – período da tarde⁴⁷). Foi nessa EMEBS que Nina descobriu outras perspectivas para o desenvolvimento escolar, linguístico e social de seu filho e sua família.

A equipe pedagógica disse a Nina o quão importante seria que ela aprendesse Libras e frequentasse o curso do idioma ofertado na escola para toda comunidade e familiares. É a partir daí que este trabalho se insere e se entrelaça ao processo de ensino-aprendizagem dessa mãe.

⁴⁴ Nome fictício para preservar a identidade da participante.

⁴⁵ Nome fictício para preservar a identidade do filho da participante.

⁴⁶ BERA - Brainstem Evoked Response Audiometry, também conhecido como PEATE (Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico), tem o intuito de examinar a integridade das vias auditivas, desde a orelha interna até o córtex cerebral. Com esse exame, pode-se diagnosticar se existe ou não perda de audição e, caso haja, se esta se relaciona com lesões na cóclea, no nervo auditivo ou no tronco encefálico (Informações obtidas em: Portaria 423/00. BRASIL. Ministério da Saúde: Departamento de Nacional Auditoria do SUS – Sistema Único de Saúde, Coordenação de Sistema de Informação).

⁴⁷ Na época da produção de dados dessa pesquisa, Gustavo estava com 4 anos de idade.

2.4.3 Pedro (o padrasto)

Pedro⁴⁸ é um rapaz de 22 anos, funileiro, nascido em Minas Gerais, mas vive desde pequeno na cidade de São Paulo. Conheceu Nina no início de 2018 e a amizade tornou-se namoro. Atualmente, estão noivos, amasiados e com planos de casar no próximo ano.

Antes de conhecer Nina, jamais havia se deparado com as questões que sucedem na criação de uma criança surda. O desejo de querer entender e se relacionar melhor com Gustavo fez com que Pedro iniciasse o curso de Libras. Sempre frequentou o curso com Nina desde o seu princípio. Assim que firmou compromisso, se responsabilizou pelos gastos e questões financeiras de mãe e filho. Pedro participa de toda a vida escolar de Gustavo: momentos de lazer, festinhas na escola etc. Acabou se tornando elemento importante no convívio e relações de Gustavo e Nina. Por isso, sua participação emergiu como fundamental para esta pesquisa.

2.5 Procedimentos de Produção de Dados

Este item trata sobre o processo de produção de dados. A Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), determina, dentre outros procedimentos, que o convite à participação na pesquisa seja seguido pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE)⁴⁹. O documento expõe as informações sobre a pesquisa, a pesquisadora e instituição, o compromisso, por parte da investigadora do cumprimento do que foi acordado, respeito à privacidade do participante, descrição da forma de uso dos dados coletados, além de dar liberdade aos participantes de optar pela desvinculação e deixar de participar a qualquer instante.

Seguindo todos os trâmites legais, foi feito o convite aos participantes envolvidos e solicitada autorização à gestão da escola na qual ocorreu a produção dos dados. Foi informada para os pais, gestão e professora do curso de Libras a proposta de pesquisa, da metodologia que se pretendia utilizar – Pesquisa Crítica Colaborativa – e verificar tanto a disponibilidade e interesse em participar por parte dos pais, como pedir a autorização de gravação de vídeos e áudios para gestão e professora. A resposta dos pais foi positiva e a autorização por parte da escola, concedida. Os pais participantes e

⁴⁸ Nome fictício para preservar a identidade do participante.

⁴⁹ O modelo de TCLE utilizado neste trabalho encontra-se na seção reservada aos Anexos.

professora assinaram 2 vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento e à diretora da EMEBS, a autorização da realização da pesquisa na instituição⁵⁰ (1 via ficou com o assinante do documento e outra com a pesquisadora). O projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Instituição à qual a pesquisa está ligada. Após a conclusão de todo o trâmite necessário no Comitê de Ética e Pesquisa, iniciamos a produção dos dados.

Sobre o processo de construção dos dados, com base em Fidalgo (2018), esta pesquisa utiliza o conceito produção de dados, que difere de coleta de dados. Segundo a autora, coleta se debruça em dados advindos de documentos diversos. A produção de dados (que a autora denomina geração de dados), por outro lado, se constitui no envolvimento dos participantes e necessita de “uma metodologia que pressupõe negociações, logo, não é puramente subjetiva” (FIDALGO, 2018, p. 75).

Com base em Mason (2000), a linguista aplicada expõe que é fundamental reconhecermos que não podemos ter a presunção “de adotar uma abordagem teoricamente neutra em nossos trabalhos empíricos” (idem, p. 86). Assim, ao produzir dados, somos direcionados por um método de “compreensão, explicação e teorização dirigida dos dados” (ibidem, 85). Por isso, esta pesquisa utiliza o termo produção em vez de coleta de dados. Os instrumentos usados nesse processo serão esmiuçados no tópico abaixo.

2.5.1 Instrumentos de Produção de Dados

Para o desenvolvimento do estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos: (1) questionário semiaberto aplicado em todos os familiares participantes do curso (início do curso); (2) entrevista com dois familiares escolhidos após análise dos questionários; (3) diário de campo para anotações sobre impressões das aulas observadas no curso de Libras, registro de alguns pontos das entrevistas e sessões reflexivas; (4) gravação de aulas do curso de Libras; e (5) sessão reflexiva com os familiares, na qual conversou-se sobre as entrevistas e aulas gravadas.

Para melhor compreensão do percurso, segue a descrição desses instrumentos nos itens a seguir.

⁵⁰ O modelo de autorização da realização da pesquisa na instituição encontra-se em anexos.

2.5.1.1 Questionário

Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 77) expõem que o questionário consiste em um conjunto de questões cuja forma (aberta, fechada) configura tipos de produção de dados qualitativos e quantitativos. Esse instrumento foi utilizado para a seleção de participantes. O intuito foi (1) buscar por participantes que coubessem no perfil desejado pela pesquisa (pais ouvintes de criança surda e iniciantes na Libras); (2) perceber quais deles teriam mais interesse em frequentar o curso até o final e, consequentemente, participariam da pesquisa até sua finalização. O questionário foi aplicado a todos os familiares que frequentavam o curso em seu início. A maioria das perguntas do questionário foram de múltipla escolha, mas há alguns aspectos semiestruturados no instrumento, como é possível ver no quadro 3.

Segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 79) o questionário semiestruturado se caracteriza pela composição de perguntas fechadas (como é o caso da múltipla escolha) e abertas. As autoras afirmam que esse tipo de questionário flexibiliza o instrumento e, consequentemente, faz com que a realidade social não seja “ajustada à maneira do investigador, minimizando, por sua vez, os riscos da reificação/coisificação” dos participantes.

Quadro 3 – Questionário

Questionário				
Dados pessoais				
Nome: _____		Idade: _____		
Sexo: () feminino () masculino				
Profissão: _____				
Estado Civil: () Solteiro () Casado				
() Viúvo () Divorciado				
() União Estável () Outros: _____				
Quanto(s) filho(s)? _____				
Nome	do(a)	filho(a)	matriculado(a)	na
escola: _____				
Série do filho(da filha): _____		Idade do filho(da filha): _____		
Sexo: () feminino () masculino				
Sobre o Curso de Libras para a Família				
Qual o grau de conhecimento da Libras:				
() nenhum				
() poucos sinais soltos				
() iniciante				
() intermediário				
() fluente				

Por que decidiu frequentar o curso (se quiser, pode marcar X em mais de 1 opção):

- ☐ professor(a) do(a) meu(minha) filho(a) disse que eu deveria frequentar
- ☐ para aprender a me comunicar com meu(minha) filho(a)
- ☐ para ajudar mais meu(minha) filho(a) nas atividades escolares
- ☐ Outros motivos (descrever esses outros motivos nas linhas abaixo):

Qual o grau do seu interesse pelo curso de Libras (marque X em mais de uma opção, se achar melhor):

- ☐ estou fazendo porque preciso
- ☐ não gosto de estudar, mas preciso saber me comunicar melhor com meu(minha) filho(a)
- ☐ estou muito motivado(a) a conseguir entender o universo do(da) meu(minha) filho(a) e ajudá-lo(a) na escola.
- ☐ acho essencial saber essa língua no nosso país porque muita gente se comunica por Libras
- ☐ estou muito interessado(a), animado(a) e acho que isso pode até abrir portas de trabalho para mim
- ☐ não sei dizer... vamos ver se consigo aprender direitinho.

Os dias e horários do curso são bons para você?

- ☐ sim ☐ não

Se não, por quê? Que horários e dias seriam melhores?

Quais dificuldades enfrenta para frequentar o curso:

- ☐ nos horários e dias do curso, estou trabalhando
- ☐ tenho que cuidar dos meus outros filhos
- ☐ distância da escola
- ☐ não enfrento nenhuma dificuldade para frequentar o curso
- ☐ enfrento outras dificuldades para frequentar o curso (descrever esses outros motivos nas linhas abaixo):

O que gostaria de aprender a falar em Libras no curso? (se quiser, pode marcar X em mais de 1 opção):

- ☐ sobre comidas e bebidas
- ☐ do contexto escolar (materiais escolares, disciplinas etc).
- ☐ sobre higiene pessoal
- ☐ sobre o contexto de casa (quarto, sala, banheiro, cozinha etc)
- ☐ passeios e lugares (restaurantes, zoológico, shopping, trem, metrô etc)
- ☐ plantas e animais
- ☐ Outras coisas que gostaria de aprender (descrever nas linhas abaixo):

Após aplicação e análise dos questionários, Nina e Pedro tornaram-se os pais participantes da pesquisa, pois em suas respostas escreveram que (1) não possuíam

qualquer conhecimento da Libras, o que proporcionaria o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem desde o seu início; (2) que o dia e horário do curso eram momentos de disponibilidade de ambos, o que diminuiria as possibilidades de desistência do curso e (3) o maior interesse na língua era para melhorar a comunicação com o filho e enteado Gustavo, algo que dialoga diretamente com as finalidades da pesquisa⁵¹.

Logo em seguida, fiz entrevistas com os dois para buscar mais informações sobre seus perfis familiares que me permitissem entender como se dava a comunicação entre a criança surda e seus pais até o momento em que estes começaram a aprender Libras. Sobre o processo de uso desse instrumento metodológico, discorrerei no próximo tópico.

2.5.1.2 Entrevista

Fidalgo (2006a, 2018) explana que o pesquisador, ao usar, em certos momentos, uma concepção descritiva em relação ao trabalho de campo, estará, de certo modo, ligado ao método etnográfico. Ainda que, a rigor, não se possa falar de etnografia em curto prazo, trata-se de um teor etnográfico quando se busca compreender o outro por meio de instrumentos como a entrevista, por exemplo. Dessa maneira, as entrevistas foram utilizadas inicialmente para compreender de forma mais aprofundada as implicações que levaram os participantes a se interessarem pela Libras, como era a relação com o filho surdo, quais expectativas tinham sobre o curso de Libras etc.. Nesse momento em específico, esse trabalho se guiou por aspectos da etnografia, ou do estudo do outro, como a etimologia da palavra indica.

Optou-se pela entrevista individual e semidirigida que, segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999), é aplicada a partir de um pequeno roteiro de perguntas no qual apenas algumas questões e tópicos são pré-determinados. Nesse tipo de entrevista, o entrevistador usa as perguntas como norteadoras, a fim de fazer com que o entrevistado não fuja da temática, mas, ao mesmo tempo, tenha certa liberdade para relatar suas experiências.

⁵¹ Detalhes sobre os resultados obtidos por meio dos questionários na Seção III.

Esse roteiro não implica, de acordo com as teóricas, em uma sequência de perguntas fixas, pois no decorrer da entrevista o pesquisador deve perceber quais delas já foram respondidas durante o relato do entrevistado. Além disso, é importante trazer perguntas extras, caso o participante não tenha se aprofundado em algo que é importante de ser explorado na pesquisa (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999, p. 63-64). Esse tipo de questionamento é denominado perguntas de consequências ou aprofundamento que, de acordo com Fidalgo (2018, p. 89-90), refletindo Triviños (1987) e Szmanski et al (2002), são questões que surgem a partir do discurso do entrevistado que perpassa pelo foco de maneira superficial e, por isso, é preciso fazer mais interrogações em busca do aprofundamento desejado.

Também é necessário deixar uma margem de tempo na entrevista para se fazer alguma pergunta que talvez não tenha sido pensada pelo entrevistador a priori, mas que, em razão de alguma resposta recebida, tenha surgido como dúvida. Para tanto, foi utilizado o seguinte roteiro de perguntas que, no decorrer do diálogo e das respostas dos entrevistados, foram excluídas ou substituídas:

Quadro 4 – Roteiro de Perguntas

Roteiro de perguntas
<p>Quantas pessoas compõem sua família?</p> <p>Fale um pouco do seu filho *****⁵²</p> <p>Como é a rotina da sua casa?</p> <p>Como é a relação dele com os irmãos?</p> <p>Como são as brincadeiras e a comunicação com os irmãos?</p> <p>Como é sua relação com seu filho *****?</p> <p>Como são as conversas com seu filho *****? O(A) senhor(a) usa sinais? Quais?</p> <p>Você participa da vida escolar do seu filho *****? Como?</p> <p>Com que frequência? Em que momentos?</p> <p>Como é a personalidade do seu filho *****? Por que o Sr. / a Sra diz isso? Seu filho tem amigos(as) que frequentam sua casa?</p> <p>Como ele é com os amigos?</p> <p>Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta ou enfrentou para criar seu filho *****?</p> <p>Por que você veio frequentar o curso de Libras?</p> <p>O que você espera aprender no curso?</p>

⁵² Roteiro construído antes da entrada em campo. Ao utilizá-lo para entrevistar os pais participantes, o ***** foi substituído pelo nome do filho surdo (Gustavo).

As entrevistas tiveram o intuito de compreender de modo mais detalhado como era o contexto familiar que buscou no curso de Libras melhoras no seu processo comunicativo e tudo o que este desencadeia e/ou sustenta. Não só as entrevistas, mas, também as sessões reflexivas⁵³ foram todas gravadas em áudio, pois os participantes optaram por essa mídia de registro e seus desejos foram respeitados. A fim de registrar não somente o verbal, mas o extra verbal (gestos, movimentos, expressões faciais), foram feitos registros no diário de campo⁵⁴.

Apesar de ter consciência de que o vídeo é a mídia ideal para registrar o extra verbal dos dados, a pesquisadora participante aceitou o pedido dos pais para gravação de áudio, pois receava perder os participantes de pesquisa. Como o extra verbal surgiu como fundamental na construção de sentidos dos discursos dos participantes e estes se negaram a fazer as gravações em vídeo, o diário de campo surgiu como instrumento viável para o registro desse aspecto. Mesmo sabendo que ao catalogar o extra verbal pelo diário estaria, conseqüentemente, atravessando esse ponto por suas representações e interpretações (mais fortemente que se produzida em vídeo), a pesquisadora decidiu aceitar a condição de gravação em áudio dada pelos participantes e, nesse sentido, respeitar o direito deles de participar das decisões e construção da pesquisa, algo importante para uma pesquisa que segue a PCCol (MAGALHÃES, [1994] 2007a, [1998] 2007b; NININ, 2009).

Depois da gravação, houve a transcrição dessas entrevistas para o português escrito. Assim, certos momentos das falas dos participantes foram marcados por alguns símbolos que representavam aspectos de entonação, sobreposição de vozes, pausas etc.. Para tanto, utilizamos a tabela de transcrição adaptada de Preti (2001) pelos Grupos de Pesquisa GEICS – Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas (da UNIFESP) e ILCAE – Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (da PUC-SP e da UNIFESP), dos quais a participante pesquisadora faz parte.

Quadro 5 – Normas para Transcrição

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Incompreensão de palavras ou segmentos	(())	Nina 28: [...] quando o Médico me chamar aqui eu levar tudo vou apresentar

⁵³ O instrumento sessão reflexiva será detalhado no item 2.5.1.4.

⁵⁴ O instrumento diário de campo será detalhado no item 2.5.1.5.

		tudo então ((trecho incompreensível)) aqui assim assado...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	Nina 28: [...] quando o Médico me chamar aqui eu levar tudo vou apresentar tudo então (que é) aqui assim assado...
Entonação enfática	Maiúscula	Pedro46: sim... tem um painelzinho com o nome DELE
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::	Val4: É::: vou começar com a pergunta com a primeira pergunta
Qualquer pausa ⁵⁵	...	Nina10: então a gente vem de uma família bem humilde... e a gente...
Silabação	-	Nina27: é isso aí:: NA-DA!
Interrogação	?	Val3: Tá bom?
Comentários descritivos do transcritor	((comentário))	Nina2: pode ser ((sorri))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- comentário --	Nina15: [...] na Bahia em creche... só que creche de criança norMAI... todo mundo era normal... -- normal assim... por que Gustavo é normal... o problema dele é só surdo mas... -- num é igual aQUI!
Superposição, simultaneidade	As duas falas entre colchetes []	Nina4: então HOJE na minha CASA só mora EU e o meu filho... é::: eu morava com minha MÃE... naSCI minha MÃE sempre criou a gente sabe? [Val4: SEi]
Interrupção	Tab S1: _____ D1: _____ S1: _____	Val48: a gente já tá saindo. Prof1: *DESCULPA* não sabia que a sala tava ocupada.
Citações literais ou	“ “	Val3: você disse na

⁵⁵ Se o prolongamento/pausa for excepcionalmente longo, marcaremos o tempo em segundos.

leituras de textos, durante a gravação		entrevista “falar normal”...
Tradução de Sinal	/palavra/	Val41: agora se ele faz o sinal *BANHEIRO*/BANHEIRO/
Transcrição de Sinal	*palavra*	Pedro40: agora eu sei banhe:::iro *BANHEIRO*

Adaptado de Pretti (2001) pelos grupos de pesquisa GEICS e ILCAE.

As entrevistas foram registradas do seguinte modo:

Quadro 6 – Registro das Entrevistas

Participante	Local da entrevista	Data da entrevista	Tempo de entrevista
Nina	Sala de aula	12/06/2018	56 minutos
Pedro	Sala de aula	28/08/2018	19 minutos

Essas datas foram escolhidas por Nina e Pedro, pois foram dias em que estavam com horário disponível para gravação das entrevistas.

2.5.1.3 Diário de Campo

A fim de realizar uma participação ativa e real sobre o que acontecia no microcontexto de pesquisa, houve registro das observações das aulas do curso de Libras em diário de campo. Em uma pesquisa de envergadura crítica de colaboração, o pesquisador participante que observa deve fazê-lo de modo ativo e, dentro das possibilidades, assumir o papel de componente do grupo.

É importante também ressaltar que nesse processo não é possível imparcialidade, pois tudo o que é observado e registrado em nota é atravessado pelas análises e interpretações do participante pesquisador. Essas anotações são influenciadas pelas vivências, crenças, valores e aporte teórico trazidos pelo observador ao olhar aquele contexto de pesquisa. Esses foram catalizadores que selecionaram dados e rejeitaram outros no momento do registro das notas (Cf. FIDALGO, 2018, p. 87-88).

Diário de campo é o “relato daquilo que o investigador presencia, ouve, observa e pensa no decorrer do recolhimento dos dados” (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999, p. 73). Esses registros foram necessários para (1) acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de Libras como L2 que os participantes vivenciaram no curso; (2)

registrar momentos das entrevistas e sessões reflexivas que não eram captados pelo gravador de áudio (quando o participante faz algum sinal, por exemplo).

2.5.1.4 Gravação de aulas

Algumas aulas foram gravadas em vídeo para, posteriormente, serem entregues aos pais que as assistiam antes de conversarmos sobre elas na sessão reflexiva. Nela, perguntava-se se havia alguma parte da aula que gostariam discutir e, em seguida, a participante pesquisadora apresentava partes que selecionou para a construção do diálogo. Foi utilizado sociograma⁵⁶ não somente para registrar o contexto pesquisado, mas, também, para demonstrar, na transcrição das gravações de aulas, como estava organizada a classe no momento das aulas filmadas. Segundo Fidalgo (2018, p. 89), “sociograma é um instrumento de observação usado para registrar a estrutura física na qual os dados foram produzidos”.

As aulas gravadas foram as seguintes:

Quadro 7 – Aulas gravadas

Aula gravada	Data da aula	Observações
Aula 4	05/06/18	Sem observações.
Aula 9	07/08/18	Gustavo estava presente.

2.5.1.5 Sessão reflexiva

Como já explanado, esse trabalho filia-se à PCCol. Essa vertente metodológica propõe a busca de uma reflexão crítica de todos os envolvidos na pesquisa com a finalidade de construir uma transformação (Cf. FIDALGO, 2006a, 2006b, 2007, 2018; MAGALHÃES, [1994] 2007a, [1998] 2007b, 2011; LIBERALI, 2008; NININ, 2009, 2013).

Seguindo essa visão metodológica, este trabalho faz uso do instrumento sessão reflexiva, que consiste em sessões nas quais os participantes de pesquisa se reúnem para discutir o que observam sobre suas ações e falas, com o intuito de “problematizar, defender, inferir, perguntar, explicitar, tencionar, refletir e, se necessário, modificar a forma de representação de si e das práticas” (SOUZA, 2017, p. 85). Nessa interação, os

⁵⁶ Sociograma da sala de aula em que houve as aulas, entrevistas e sessões reflexivas está na descrição do microcontexto.

participantes criam espaços para debater crenças, valores e finalidades que conduzem suas ações e discursos. Nesse lugar de diálogo, pode-se começar um processo de ressignificação e até mesmo de reconstrução das práticas e falas.

Magalhães (2011) expõe que Smyth (1992) discorre sobre quatro ações (que se aliam ao processo de reflexão crítica) necessárias para interpretar as escolhas discursivas feitas pelos participantes, a saber: (1) Descrever – O que faço?; (2) Informar – O que isso significa?; (3) Confrontar – Como eu cheguei a ser assim? Por que penso desse modo? A que os meus interesses servem? e (4) Reconstruir – Como agir de modo diferente?

No descrever, o participante se distancia das suas práticas para encará-las com as lentes de pesquisador, ou seja, tomar consciência de suas ações, dialogar sobre elas e indagar o que influenciou as suas escolhas discursivas. Após essa etapa, vem o informar que, de acordo com Liberali (2008), transparece a explicação/generalização das referências que sustentam as ações e falas dos participantes. Isso lhes permite construir um significado histórico das suas ações capaz de desencadear outro questionamento: o porquê de agir desse modo.

Diante desse quadro, surge o confrontar, que promove a possibilidade dos participantes de verificar como suas ações/falas são pronunciadas tendo como base as concepções construídas socialmente. Isso esclarece como suas práticas contribuem para a “manutenção do discurso que sustenta o *status quo* ou de transformação para a emancipação e desconstrução de preconceitos e desigualdades” (SOUZA, 2017, p. 86).

A partir disso, emerge o reconstruir, permitindo a construção de novas possibilidades de perspectivas, “propor novos caminhos, contestar o que está posto como absoluto e inexorável, alicerçar-se nos conhecimentos compartilhados e pôr em prática novas formas de fazer” (idem) e significar.

Assim, para fazer as sessões reflexivas, foram gravadas 2 aulas do curso de Libras. Em uma delas, houve o registro de interação entre Nina, Pedro e o filho surdo, Gustavo. Essas aulas foram objeto de discussão na sessão 2 de Nina e 1 de Pedro. Também foram dialogadas em sessões reflexivas as entrevistas feitas com os participantes (sessão 1 e 3 de Nina e 2 de Pedro). Como já dito no item 2.5.1.2, as sessões reflexivas foram registradas em áudio:

Quadro 8 – Sessão reflexiva

Sessão	Local da sessão	Data da sessão	Tempo da sessão
Sessão 1 (Nina)	Sala de aula	30/10/2018	48 minutos
Sessão 2 (Nina)	Sala de aula	04/12/2018	15 minutos
Sessão 3 (Nina)	Sala de aula	04/12/2018	18 minutos
Sessão 1 (Pedro)	Sala de aula	04/12/2018	27 minutos
Sessão 2 (Pedro)	Sala de aula	04/12/2018	27 minutos

A transcrição das partes das aulas do curso refletidas nas sessões 2 de Nina e 1 de Pedro seguiu o seguinte quadro de transcrição adaptado de Felipe (2007), também utilizado pelos Grupos de Pesquisa GEICS – Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas (da UNIFESP) – e ILCAE – Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (da PUC-SP e da UNIFESP).

Quadro 9 – Transcrição para Libras

Ocorrências	Sinais
Transcrição do sinal	*LIBRAS*
Pausa / ponto (.) e vírgula	//
Repetição	+ ex: COMER+
Prolongamento do sinal	LONGE \Longrightarrow
Datilologia	U-N-I-F-E-S-P
Sinal único	- QUERER-NÃO
Sinal composto	^ CASA^PÃO
Superposição, simultaneidade	{ }
Interrupção	Tab S1: _____ D1: _____ S1: _____
Sinal em Libras	MAIÚSCULAS
Desinências para gêneros (masculino e feminino) e número (plural)	@ AMIG@
Traços não-manuais: expressões facial e corporal	Interrogativa: "int" Exclamativa: "excl" Negativa: "n" Ex: NOME "int"
Pessoas gramaticais	1s, 2s, 3s = 1a, 2a e 3a pessoas do singular; 1p, 2p, 3p = 1a, 2a e 3a pessoas

	do plural; Ex: 1s DAR 2s "eu" dou para "você",
Verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal) através de um classificador	Gênero em minúsculo e itálico antes do verbo <i>EX: pessoaANDAR</i>
Ações durante a fala	Entre parênteses em Língua Portuguesa e minúscula Ex: (expressão facial de dúvida)
Fala Oralizada (sozinha ou simultânea a Libras)	Entre # # e minúscula Ex: #só#
Dois sinais feitos pelas duas mãos simultaneamente	Um ao lado do outro com indicação das mãos direita (md) e esquerda (me) Ex: VOVÔ (md) VOVÓ (me)
Advérbio de modo ou intensificador	EX: CORRER "muito"

Adaptado de Felipe (2007) pelos grupos de pesquisa GEICS e ILCAE.

Após a produção desses dados por intermédio de todos esses instrumentos expostos, se iniciam os procedimentos analíticos que serão discutidos no tópico abaixo.

2.6 Procedimentos de análise de dados

Este trabalho distribui os dados produzidos em primários e secundários. Dados primários são aqueles que servem de fonte principal para desenvolver as análises. Já os secundários complementam os primários ou são fontes de algumas informações pontuais, mas relevantes para a construção da pesquisa e reflexão analítica dos dados (Cf. FIDALGO, 2018).

Quadro 10 – Organização dos dados produzidos⁵⁷

Tipos de dados	Instrumentos	Onde foram produzidos	Para que serviu
Primários	Entrevista	Na sala de aula do curso	Conhecer melhor a família participante e quais caminhos percorreram até a entrada na EMEBS e no curso de Libras.
	Sessão reflexiva das entrevistas	Na sala de aula do curso	Resgatar certas falas dos pais participantes com o intuito de

⁵⁷ Adaptação da tabela de Fidalgo (2018, p. 95).

			refletir em conjunto sobre as significações que guiaram suas ações.
	Sessão reflexiva das aulas	Na sala de aula do curso	Dialogar sobre as impressões dos pais participantes em relação à língua e como as aulas influenciavam na interação com o filho.
Secundários	Questionários	Na sala de aula do curso	Buscar por participantes que coubessem no perfil desejado pela pesquisa.
	Diário de campo	Na sala de aula do curso	Registrar as aulas acompanhadas e aspectos extra verbais, sinais em Libras das entrevistas e sessões reflexivas.
	Gravação de aulas	Na sala de aula do curso	Entregar aos pais para assistir e, posteriormente, conversar sobre elas na sessão reflexiva.

Para analisar os dados, esta pesquisa usa como fundamento teórico-metodológico o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKAT, 1997 apud FIDALGO, 2018), concepção que se insere na linha do Funcionamento do Discurso, sendo suas proposições teóricas advindas “de uma psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social” (idem, p. 99). Através disso, busca evidências que respondam às novas questões de pesquisa. Para tanto, recorre ao que Bronckart denomina **conteúdo temático** dos relatos. O autor concebe conteúdo temático como:

[...] os referentes dos textos, i.e, o conjunto de informações presentes em cada um dos textos e, via de regra, construídas por cada um dos participantes que buscam nos mundos sociais, objetivo ou subjetivo, os conhecimentos com os quais buscará validar sua ação de linguagem (ibidem, p. 100).

Assim, essa concepção possibilita compreender as representações dos participantes – ressaltando que são também expostas as representações da participante pesquisadora ao definir, com base em seus valores ou nos mundos que a constituem, o que acredita ser o conteúdo temático das falas dos outros. Por consequência, o conteúdo temático é um resumo dos exemplos extraídos dos relatos gerados e, assim, filtrados pelas expectativas, valores, crenças e interpretações da pesquisadora. Entretanto, é importante lembrar o que Fidalgo (2018) atenta sobre a necessidade de clareza ao que

sustenta nossas interpretações dos dados para não se ter a ilusão de que “nossas análises e interpretações são verdades – logo, replicáveis, objetivas, claras etc., i.e., pertencentes a um paradigma de pesquisa que já não cabe nas pesquisas sociais” (ibidem).

Dessa forma, a organização dos procedimentos analíticos do conteúdo temático será representada conforme o quadro abaixo:

Quadro 11 – Estrutura de quadro de conteúdo temático

Tema	Sentidos/significados	Exemplos
Perguntas que nortearam a investigação.	Interpretações dos dados da participante pesquisadora.	Trechos dos relatos dos entrevistados que elucidam/explicam as interpretações da pesquisadora participante.

Retomando as concepções de Fidalgo (2006a, 2018), todo linguista aplicado procura na linguagem suas categorias de análise. A autora afirma que é na linguagem que o pesquisador busca as efetivas marcas que evidenciam o que seu trabalho discute. Essas buscas pela compreensão, ressignificação e transformação de contextos sociais complexos, como é o caso da interação de pais ouvintes de criança surda, dialogam com as concepções da Linguística Aplicada (LA).

Segundo Rajagopalan (2003, p. 106), a LA surge em origens “nobres”. De acordo com o autor, a área acadêmica da LA iniciou-se distante das preocupações do dia a dia do mundo cotidiano e social. O teórico diz que ela nasceu no “berço esplêndido do mundo acadêmico, como uma subárea de investigação dedicada a eventuais aplicações de uma disciplina-mãe já consagrada – a linguística geral ou teórica”.

Moita Lopes (2006a) propõe não uma uniformização para a LA, mas a apresentação de certos modos de vê-la, de representar determinadas escolhas teóricas e visões de mundo, sem dizer que essas sejam únicas e inquestionáveis. O autor discorre que tanto na pesquisa como na vida social, raramente, os pesquisadores e as pessoas se moldam ou pensam de forma homogênea. Numa LA autorreflexiva, na qual pesquisa e meio social estão intrinsecamente ligados, a homogeneidade está extremamente distante (Cf. BEZERRA, 2015).

O linguista aplicado pensa numa LA que não procura encaminhar resoluções dos problemas com que se defronta ou constrói, mas que questiona ou cria inteligibilidades

sobre eles, para que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser percebidas e refletidas. Essa LA foge da simplificação da área e busca a complexidade e efemeridade das situações da linguagem em uso estudadas, “que não, necessariamente, se replicam da mesma forma” (MOITA LOPES, 2006a, p. 21).

Desse modo, emerge a LA pós-moderna ou contemporânea, também chamada de LA indisciplinar, mestiça ou nômade. Nela, a pesquisa se defronta e atravessa variadas áreas do conhecimento, construindo arcabouços teóricos metodológicos próprios, sem que haja uma disciplina de referência. Essa percepção dá à LA a possibilidade de “escapar aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal” (SIGNORINI, 1998 apud MOITA LOPES, 2006a). Uma LA não mais disciplinar, mas “INdisciplinar e transgressiva”. INdisciplinar no sentido de não ter mais uma disciplina-mãe e também no de ser rebelde e transformadora.

Seguindo essa perspectiva, Moita Lopes (2006b, p. 90) relata que uma pesquisa em LA contemporânea deve envolver-se, fundamentalmente, num processo de “renarração e redescrição da vida social como se apresenta” para, conseqüentemente, compreendê-la. É essencial para um linguista aplicado situar seu trabalho no mundo; em um mundo em que a separação entre teoria e prática não existe.

Boaventura Santos (2001, 2004) diz que uma mudança nas formas de construir conhecimento deveria estar, de uma maneira ou de outra, intrinsecamente ligada “com uma transformação profunda nos modos de organizar a sociedade” (apud MOITA LOPES, 2006b, p. 91). Assim, o autor diz que para transformação das estruturas sociais é fundamental debruçar-se em contextos marginalizados, buscar possibilidades de compreendê-los em sua própria voz, colocá-los na centralidade do discurso e construção do conhecimento. Portanto, é refletindo o mundo dos múltiplos discursos que emerge a emancipação social na qual não há uma visão anti-hegemônica e os colocados à margem podem ter voz (idem, 2006b, p. 94).

Conseqüentemente, a LA contemporânea está distante da definição de um mundo estruturado por uma ciência guiada pela objetividade na qual floresceu a falsa crença de uma única explicação para os fatos sociais. A LA pós-moderna entende o mundo social como algo constituído no discurso, no qual as pessoas estão posicionadas nele e em sua sócio-história. Surge daí a concepção de sujeito social e sua “natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluída, sendo também entendido como sempre aberto a revisões identitárias” (MOITA LOPES, 2006b, p. 102). Assim, os participantes

dessa pesquisa carregam significações que podem ser percebidas em suas falas e ações. Ao resgatá-las, através das sessões reflexivas, nos propusemos a examiná-las, buscando ressignificações.

Diferente das demais áreas do conhecimento, na LA é preciso 2 categorias de discussão: “uma linguisticamente marcada; outra que serve para interpretar essas marcações linguísticas” (FIDALGO, 2006a, p. 100). Assim, na primeira categoria, o modo de sua construção e exposição se formam com o conteúdo temático. Essa concepção será a base fundamental do procedimento analítico das entrevistas e sessões reflexivas, já que “em vez de especificar o que é comum a tudo aquilo a que chamamos linguagem, [...] todos estes fenômenos [...] são aparentados entre si de muitas maneiras diferentes” (WITTGENSTEIN, 1945, p. 227 apud FIDALGO, 2006a, p. 97). Assim, percebe-se a inserção da pesquisa, de certo modo, na LA mestiça (MOITA LOPES, 2006a, 2006b). São em variadas áreas que a investigação procura as respostas, sem a finalidade de encontrar a definição única e absoluta, mas trazer à tona a reflexão e (res)significação para todos os participantes da pesquisa. É importante destacar que será seguida, como tratamento linguístico, a perspectiva que utiliza a linguagem para significar a linguagem.

A segunda categoria é, basicamente, orientada por Ninin (2013) e Aranha (2009) sobre a qualidade das perguntas. Segundo Ninin (2013), não importa em que contexto estamos envolvidos, não nos é possível estar com o outro “senão construindo um envolvimento que se baseia na relação de conhecer, desse outro, aquilo que não conhecemos ainda” (p. 17). Isso ocorre graças à condição do humano ser dotado da capacidade de linguagem. Essa procura constante por saber mais sobre o outro se constitui por enunciados caracteristicamente investigativos, ou seja, pelas perguntas. Desse modo, de acordo com a autora, o ato de perguntar estimula tanto nossa relação com nossos pares, quanto nosso desenvolvimento cognitivo.

Com base na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, Ninin (2013) afirma que, em qualquer atividade que se tome as perguntas como instrumento, estas surgem para desencadear movimentos na ZDP, como elemento propulsor de reflexões em espaços mediados pela construção colaborativa-argumentativa. Com isso, as perguntas são elaboradas a fim de

[...] inserir o outro na atividade discursiva – e nessa direção organizar seu

pensamento e favorecer a síntese, impulsionar a reflexão e a reformulação de modos de pensar, resgatar conhecimentos prévios, favorecer a apropriação do discurso do outro, desenvolver o pensamento metacognitivo, estabelecer confronto entre pontos de vista, desenvolver o conhecimento sobre regras e papéis conversacionais (NININ, 2013, p. 19).

Ninin (2013) expõe o perguntar como um ato de expansão dialógica que chama o outro para a interação, constrói espaços para a participação e colaboração entre os envolvidos no processo interativo. Nesse contexto, existe a mediação, a partilha de pontos de vista que, na maioria dos casos, se constituem em caminhos não lineares, mas podem nos levar para o (re)construir algo em conjunto.

Com base nessa concepção, foi inserida como categoria de análise a qualidade dos tipos de pergunta, seguindo o quadro de Aranha (2009, p. 79), que teve como suporte teórico Boolfield & Preskill (1995, 2005), Magalhães e Fidalgo (2007), Smyth (1992), Liberali (2004) e Mackay (2001):

Quadro 12 – Tipos de pergunta⁵⁸

Tipo de pergunta	Explicação	Subtipos	Explicação	Exemplo
Perguntas fechadas	Perguntas que induzem a um certo tipo de resposta sugerido pelo falante	Indutivas de sim ou não	Perguntas que pedem concordância ou discordância simples sem maiores explicações.	Val14: e::: hoje vocês convivem? Pedro13: sim.
Perguntas abertas	Perguntas que fazem avançar o raciocínio por meio de explicações, justificativas, sínteses, clarificações, discussão de hipóteses	Perguntas que pedem síntese	Perguntas que pedem uma síntese do que foi discutido e exigem uma abstração por meio de resumo ou conclusão	Val23: [...] qual a orientação que esse mé::dico o::u esse especialista da saúde deu pra você?
		Perguntas hipotéticas	Perguntas que estabelecem hipóteses e proporcionam a criação de cenários alternativos	Val10: e se falasse?
		Perguntas que pedem explicação /	Perguntas que exigem apresentações das razões de uma determinada ação,	Val13: Por que não é normal?

⁵⁸ Fonte: ARANHA, 2009, p. 79.

		justificativa	provocam o pensamento e podem promover a resolução de problemas	
		Perguntas que pedem evidência e / ou clarificação	Perguntas que permitem aos participantes expandirem suas ideias para serem entendidas tanto para si mesmo quanto para os outros e proporcionam o aprofundamento do objeto em foco	Val18: e já teve um momen... já teve algum momento em que foi difícil entender o que ele queria dizer? Val20: pode dar um exemplo pra gente?

O quadro de Aranha (2009) foi utilizado com o intuito de analisar se os tipos de perguntas feitas pela participante pesquisadora favoreceram o aprofundamento do que estava em discussão; se e como auxiliaram nas reflexões sobre o que os pais participantes entendiam sobre a Libras e surdez; e, finalmente, se houve papel mediador para mudanças nas concepções que os pais tinham sobre a Libras e a surdez.

2.7 Questões de Credibilidade de Pesquisa

Segundo Fidalgo (2018), são necessários alguns cuidados a fim de assegurar a credibilidade de trabalhos de pesquisa. Para isso, é importante submetê-los ao *peer debriefing*. A teórica expõe que a tradução deste termo está ligada a “interrogatório” ou “resumo”. Todavia, essas traduções não atendem às finalidades a que serve o vocábulo na área de pesquisa. Para ser mais exato, o *peer debriefing*

requer do pesquisador, que faz pesquisas de cunho qualitativo, que este trabalhe junto com seus pares – cujas visões sobre o trabalho desenvolvido devem ser imparciais (não estando, evidentemente, envolvidos de forma direta nele). A esses pares cabe analisar os dados, análise de dados, enfim, a metodologia em si, e fornecer ao autor uma crítica – que será levada em consideração pelo autor do trabalho com a finalidade de garantir a credibilidade da pesquisa (FIDALGO, 2018, p. 115).

A partir disso, com relação às questões de credibilidade, esta pesquisa foi apresentada em palestras, encontros e congressos durante o ano de 2017, 2018 e 2019.

Essas exposições foram feitas dentro de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq (GEICS e ILCAE) e dos quais a pesquisadora participante é componente, e em

SEPs (Seminários de Pesquisa) ⁵⁹ coordenados pela professora Dra. Sueli S. Fidalgo. Nesses encontros, foi possível debater pontos concernentes à metodologia da pesquisa, apresentar os procedimentos de produção e análise de dados para que todos dos grupos pudessem comentar, questionar e verificar até que ponto os processos utilizados neste trabalho permitiriam alcançar os objetivos de pesquisa. Segundo Fidalgo (2018, p. 115), esses tipos de apresentação “caracterizam a ação do *debriefer*, ou seja, a ação de alguém que, além de conhecer o arcabouço adotado pelo pesquisador, seja da mesma área”.

O trabalho também foi apresentado em congressos das áreas de linguagem, ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores, educação especial, linguística aplicada e educação bilíngue. Nesses momentos, surgiram questionamentos que fizeram a pesquisadora aprofundar e refletir sobre aspectos que exigiriam maiores explicações ou mesmo mudanças. O quadro abaixo demonstra as oportunidades nas quais a pesquisa foi apresentada:

Quadro 13 – Apresentações da pesquisa

Evento	Local da apresentação
13/09/2017: Apresentação Oral em SEP - Seminário de Pesquisa (Produção de Dados: perspectiva da pesquisa colaborativa).	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Campus Guarulhos).
25/10/2017: Apresentação Oral em SEP - Seminário de Pesquisa (Produção de Dados: perspectiva da pesquisa colaborativa).	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Campus Guarulhos).
11/05/2018: Apresentação de pôster no V Ciclo de Palestras UFABC Debate Surdo e Libras e II Encontro sobre Educação Especial e Inclusiva: Práticas Pedagógicas.	Universidade Federal do ABC – UFABC (Campus Santo André e São Caetano).
11/06/2018: Comunicação Oral no IV Congresso Acadêmico UNIFESP.	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Campus Guarulhos).
25/08/2018: Comunicação Oral no I Congresso SELI e III Simpósio de Educação Bilíngue para Surdos.	Instituto de Educação para Surdos SELI – São Paulo.
05/09/2018: Apresentação de pôster na VIII Semana da Educação Especial.	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (Campus São Carlos).
13/09/2018: Apresentação em Sessão Coordenada no VII Congresso Latino-	Universidade Federal do Pará – UFPA (Campus Belém do Pará).

⁵⁹ Os Seminários de Pesquisa (SEP) são promovidos pela orientadora aos seus orientandos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo. No caso do SEP promovido pela professora Sueli Salles Fidalgo, existe a discussão sobre a produção e análise de dados dentro da perspectiva da pesquisa crítica de colaboração.

Americano de Formação de Professores de Línguas.	
21/09/2018: Apresentação de pôster no XVI Colóquio em ILCAE (Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais).	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) na Faculdade de Filosofia, Letras e Artes – Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) (Campus Perdizes – São Paulo).
18/10/2018: Apresentação Oral em SEP - Seminário de Pesquisa (Análise de Dados: perspectiva da pesquisa colaborativa).	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Campus Guarulhos).
01/11/2018: Apresentação de Dados em SEP - Seminário de Pesquisa (Análise de Dados: perspectiva da pesquisa colaborativa).	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Campus Guarulhos).
22/11/2018: Apresentação de Dados na aula da disciplina Pesquisa Crítica e Colaboração.	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Campus Guarulhos).
29/11/2018: Apresentação de pôster na aula da disciplina Pesquisa Crítica e Colaboração.	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Campus Guarulhos).
10/12/2018: Apresentação Oral no Encontro do Grupo de Pesquisa ILCAE (Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais) durante o 21º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA), organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL).	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) na Faculdade de Filosofia, Letras e Artes – Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) (Campus Perdizes – São Paulo).
11/12/2018: Apresentação Oral no 21º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA), organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL).	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) na Faculdade de Filosofia, Letras e Artes – Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) (Campus Perdizes – São Paulo).
24/05/2019: Apresentação oral em sessão coordenada no XVII Fórum em ILCAE (Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais), I Colóquio GEICS (Grupo de Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas) e I Colóquio NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão)	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Campus Guarulhos).
11/07/2019: Apresentação oral no XII CBLA (Congresso Brasileiro em Linguística Aplicada).	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Não em todas, mas em algumas exposições, houve questionamentos que guiaram para uma reflexão e mudanças na condução do trabalho. No próximo quadro, estão as

perguntas feitas pelo público que assistiu às apresentações. As mudanças que resultaram desses questionamentos foram marcadas na última coluna do quadro.

Quadro 14 – Questões de credibilidade

Onde foi apresentado	Questionamento ou comentário	Reflexões ou mudanças resultantes
13/09/2017: Apresentação Oral em SEP - Seminário de Pesquisa (Produção de Dados: perspectiva da pesquisa colaborativa) na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Campus Guarulhos).	Ao apresentar o questionário como primeiro instrumento utilizado na produção de dados, os membros do SEP refletiram sobre as perguntas listadas.	Algumas perguntas foram excluídas (pois se mostravam redundantes) e outras inseridas (para conhecer melhor os motivos e interesses sobre o curso de Libras) até chegar à versão final do questionário, apresentado no quadro 2.
25/10/2017: Apresentação Oral em SEP - Seminário de Pesquisa (Produção de Dados: perspectiva da pesquisa colaborativa) na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Campus Guarulhos).	Ao apresentar o roteiro de perguntas como segundo instrumento utilizado na produção de dados, os membros do SEP e a professora responsável (Sueli S. Fidalgo) refletiram sobre as perguntas listadas.	Algumas perguntas foram excluídas (porque poderiam constranger ou acuar os participantes) e outras inseridas (para produzir dados mais detalhados) até chegar à versão final do roteiro, apresentado no quadro 3.
18/10/2018: Apresentação Oral em SEP - Seminário de Pesquisa (Análise de Dados: perspectiva da pesquisa colaborativa) na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Campus Guarulhos).	Ao expor os dados coletados nas entrevistas, um membro do SEP comenta que algumas falas, termos usados na entrevista por Nina e Pedro poderiam ser dialogadas em sessões reflexivas.	Decidiu-se que a sessão reflexiva seria feita não apenas sobre as aulas gravadas, mas também sobre as entrevistas. Isso ocorreu porque o grupo, ao se debruçar nos dados das entrevistas, percebeu o quanto algumas falas nos discursos dos participantes precisariam ser refletidas e repensadas em sessões reflexivas e o quanto isso poderia fazer com que os participantes repensassem seus sentidos sobre alguns conceitos relativos à surdez e à Libras.
22/11/2018: Apresentação de Dados na aula da disciplina Pesquisa Crítica e Colaboração na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Campus Guarulhos).	Ao expor os dados coletados na sessão reflexiva feita com Nina, um membro do SEP comenta que algumas partes da sessão precisariam ser resgatadas, pois a parte (re)significar	Percebeu-se que era necessária uma segunda sessão reflexiva com Nina. Também notou-se que era necessário inserir uma outra categoria de análise de dados (qualidade dos tipos de pergunta), visto que, se não

	/transformar não foi alcançada.	houve o ressignificar ou o transformar, talvez isso se deva ao tipo de perguntas feitas, ou à qualidade da intervenção por parte da pesquisadora participante.
--	---------------------------------	--

Outro procedimento que assegura a credibilidade desta pesquisa é o que Fidalgo (2018), com base em Guba e Lincoln (1985), chama de *member checking*. Esse procedimento promove a averiguação dos dados pelos participantes ou membros do grupo com os quais os dados foram produzidos. Estes não são necessariamente conhecedores do arcabouço teórico, mas estão de algum modo engajados no contexto estudado, seja porque participaram da pesquisa, seja porque os resultados lhes afetam ou porque são conhecedores dos problemas discutidos. Essa “técnica de garantia de credibilidade pode ser efetivada de maneira formal ou informal – e é contínua” (FIDALGO, 2018, p. 116).

Neste trabalho, a verificação por membros realizou-se em vários momentos:

Quadro 15 – *Member checking* da pesquisa

Momentos em que ocorreram o <i>member checking</i>
1. Acesso aos dados pelos participantes. Após a produção destes, houve o envio para verificação. Nina e Pedro tiveram, desde o início do trabalho, a possibilidade de acesso aos dados, de solicitarem sua revisão, exclusão e discussão. Apesar disso, em momento algum solicitaram a exclusão ou modificação.
2. Nas apresentações em congressos e eventos científicos em diversas áreas com as quais o trabalho dialoga (discriminadas no quadro 12).

Fidalgo (2018) diz que é fundamental que toda pesquisa científica seja criticada não só por pares da comunidade acadêmica, mas também pelo próprio pesquisador, pois todo texto, conforme a teórica, deve ser dialogado, discutido e repensado, já que não há textos prontos ou pesquisas completas, embora sempre seja preciso finalizá-los, ainda que momentaneamente. Em termos vygotskyanos ([1934] 2001), as investigações trazem seus instrumentos-e-resultados – o que o teórico discute explicando que, ao mesmo tempo em que encontramos alguns resultados para uma dada pesquisa,

encontramos perguntas e alguns instrumentos que nos levarão a outras investigações. Considerando a finitude parcial deste trabalho e a crença de que a verdade não é única ou acabada, mas parte de um processo de busca coletiva constante, a credibilidade de pesquisa surgiu como tópico necessário e fundamental na seção de metodologia deste trabalho.

SEÇÃO III ANÁLISE DOS DADOS

“Falar de reflexão crítica não é apenas falar de pensamento crítico. Refletir de forma crítica é localizar-se em um quadro de ação, localizar-se na história de uma situação, participar de uma atividade social e tomar partido em questões. Porque a reflexão crítica bem-sucedida tem consequências públicas [...], é sempre uma atividade pública, pressagiando uma forma de crítica organizada e sistemática na qual as pessoas colaboram no desenvolvimento de sua teoria, prática social e nas próprias condições de trabalho”.
Stephen Kemmis.

Esta seção será destinada às análises dos dados produzidos para responder as perguntas desta pesquisa, cujo acompanhamento se deu no seguinte contexto: o processo de ensino-aprendizagem da Libras de pais ouvintes de crianças surdas. O intuito foi caminhar junto com esses pais a fim de compreender (1) como a inserção nessa língua transformou o processo de interação e comunicação; (2) como a Libras auxiliou na criação de laços afetivos e (3) como essa família (res)significou a concepção que tinha sobre a surdez. Ao mesmo tempo, a pesquisadora caminhou como participante e, junto com esses pais, refletiu sobre e fez parte de todo o processo de transformação.

Primeiramente, serão discutidos os dados produzidos pelos questionários a fim de expor como se constituiu a busca por participantes que se encaixassem com o perfil almejado pela pesquisa (pais ouvintes com filho surdo iniciando o processo de ensino-aprendizagem da Libras).

Em seguida, estarão as análises dos dados advindos das entrevistas. Neste tópico, estará descrito quais caminhos a família participante percorreu até a entrada na EMEBS e no curso de Libras. Além disso, emergiram desses dados as primeiras respostas para as perguntas de pesquisa.

A partir do tópico 3.3, serão discutidos os dados produzidos em sessões reflexivas com Nina e Pedro e apresentadas mais respostas às perguntas de pesquisa com o adendo de expor como esses dados foram constituídos por um processo de negociação e ressignificação de sentidos entre os participantes de pesquisa, aspecto fundamental para uma pesquisa inserida na PCCol (Cf. MAGALHÃES, [1998] 2007b).

Para melhor compreensão acerca da localização dos dados, os quadros de conteúdo temático expostos a partir do item 3.3 serão discriminados da seguinte forma: sessão reflexiva 1 Nina (na qual foi discutida partes da entrevista de Nina); sessão

reflexiva 2 Nina (na qual tratou-se de partes das aulas do curso de Libras); sessão reflexiva 3 Nina (na qual foi discutida partes da sessão reflexiva 1); sessão reflexiva 1 Pedro (na qual foi discutida partes da entrevista de Pedro) e sessão reflexiva 2 Pedro (na qual foi dialogada partes das aulas do curso de Libras). A junção das análises advindas de produções variadas é coerente, pois os dados emergiram de sessões distintas, mas respondem à mesma pergunta de pesquisa.

3.1 Iniciando as descobertas

O primeiro passo desta pesquisa foi a busca por participantes que coincidisse com o perfil desejado: (1) pais ouvintes com filho surdo (2) iniciando o processo de ensino-aprendizagem da Libras.

Como o curso era aberto para toda a comunidade escolar, foi preciso a aplicação de um questionário com o intuito de encontrar os participantes de pesquisa que se encaixassem no perfil desejado, demonstrassem em suas respostas interesse e motivação para frequentar o curso até o final do ano letivo e que, além disso, tivessem pouco ou nenhum conhecimento da Libras.

Na turma acompanhada, havia, no início do curso, 5 familiares de alunos surdos matriculados na escola (3 mães, 1 pai e 1 padrasto). Todos os familiares que responderam ao questionário expuseram que tinham pouco ou nenhum conhecimento da língua. Assim, os pais da turma estavam iniciando seu processo de ensino-aprendizagem da Libras. O questionário também buscou compreender quais motivos despertaram o interesse em entrar no curso, pois essas razões poderiam refletir no que incentivou na decisão de aprender a língua.

Os motivos dados foram (1) a vontade de se comunicar com seu filho surdo e (2) auxiliar o filho nas atividades escolares. Levando em consideração que todos os pais que responderam ao questionário apontaram como motivação o desejo de se comunicar com o filho surdo, percebe-se que há dificuldades de interação nessas famílias que procuram na Libras a possibilidade de uma comunicação mais plena.

Outra questão indagou o que os pais gostariam de aprender no curso. Os familiares apontaram que almejavam aprender em Libras vocabulário de comidas e bebidas, passeios e lugares (restaurante, zoológico, shopping, trem, metrô), higiene pessoal, contexto escolar (materiais escolares, disciplinas), plantas e animais, contexto

de casa (quarto, sala, banheiro, cozinha). Vale ressaltar que 1 mãe, além de demarcar todas essas alternativas, também descreveu que desejava aprender em Libras vocábulos sobre sentimentos e que queria muito compreender o que o filho estava sentindo. Tal resposta mostrou essa mãe como uma participante de pesquisa interessante, já que seu apontamento dialogou diretamente com um dos objetivos específicos do trabalho (como a Libras auxiliou na criação de laços afetivos). Essa mãe em questão é Nina que, de fato, tornou-se uma participante da pesquisa.

Outra pergunta sondou quais empecilhos existiam para frequentar o curso, a fim de saber se havia contratempos que ocasionariam desistência. Dos 5 pais que responderam ao questionário, 2 mães e 1 padrasto disseram não enfrentar qualquer dificuldade para frequentar as aulas, 1 mãe expôs que tinha como barreira para a frequência no curso a distância da escola e ter que cuidar dos outros filhos no horário do curso. Um pai também apontou como problemática a distância da escola. Desse modo, essa mãe e esse pai tinham motivos que poderiam levá-los à desistência. Essas respostas mostraram que seria pouco provável uma efetiva participação na pesquisa. Assim, na semana seguinte da aplicação do questionário, a pesquisadora participante explicou para 2 mães e 1 padrasto sobre sua pesquisa e perguntou sobre a disponibilidade em relação ao trabalho. Os 3 aceitaram participar deste.

No entanto, a partir da 2ª semana, uma mãe passou a não ir às aulas e, na 3ª semana de aula, 1 mãe⁶⁰ e 1 pai deixaram de frequentar a turma para participar da turma do noturno. Com isso, 1 mãe e 1 padrasto deram continuidade ao curso na turma da tarde e, conseqüentemente, a pesquisa teve 2 participantes (Nina e Pedro), além da pesquisadora-participante.

Ao encontrar os participantes de pesquisa, a pesquisadora participante passou para a próxima etapa: as entrevistas.

3.2 Conhecendo a Família

A princípio, as entrevistas surgiram com a finalidade de conhecer de modo mais aprofundado a família participante e quais caminhos percorreram até a entrada na EMEBS e no curso de Libras. Dessa forma, nos primeiros excertos, não há negociações

⁶⁰ Essa mãe havia aceitado participar da pesquisa. Mas, por conta do desejo do marido em mudar de turma, acabou por acompanhá-lo, se desvinculando desse trabalho.

de novos sentidos, na perspectiva da pesquisa crítica de colaboração (Cf. MAGALHÃES, [1998] 2007b), mas terão caráter mais descritivo. Todavia, surge como imprescindível para retratar melhor (1) o contexto familiar desses participantes e quais percursos percorreram até chegar a EMEBS; (2) a compreensão inicial dos participantes sobre a Libras, o curso e como estes interferiram no processo comunicacional com seu filho.

Foi por intermédio da entrevista que se soube que Nina é uma baiana da cidade de Juazeiro. Ela engravidou aos 16 anos e o pai biológico de seu filho não assumiu a paternidade.

Quadro 16 – Percurso da família participante

Fala de Nina
Nina19: <u>então... e:: eu engravei igual já falei com dezesseis anos ((pausa de 2 segundos)) e::: o pai do meu filho não assumiu... com muitos acontecem... e pelo fato da gente vir de uma família muito humi::lde... minha mãe criou a gente só... meu nunca teve responsabilidade... vim para cá pra morar com ele MAS a responsabiliDADE é toda do meu namorado hoje... porque hoje... meu namorado faz de tudo por mim... então... o povo baiano é aquele povo que num desiste! Ah.. teve tempo... quando descobri mesmo que ele era surdo foi muito difícil porque:: não tem caso na família e é uma coisa que é muito difícil porque:: o tratamento lá ((na Bahia)) é mu::ito lento e eu descobri com ele com seis meses.</u>

Após a descoberta da surdez de seu filho Gustavo, sob a orientação dos médicos, Nina busca por terapias, exames e procedimentos clínicos a fim de oportunizar o melhor tratamento possível em seu estado natal:

Quadro 17 – Percurso da família participante

Fala de Nina
Nina 19: [...] e foi muito ruim porque quando a gente começou tratamento é:: tinha dia é:: viajar três vezes no mês... e tinha dia que não tinha dinheiro... e eu tinha que ir!... tem a casa de apoio mas quando você vai pro hospital lá você chega quatro horas da manhã! então você vai esperar de quatro da manhã até as sete e você vai comer o que?! ((expressão de angustia)) [...] já fiquei já fiquei oito horas sem comer ((pausa de 3 segundos)) chegava cedo ficava 8 horas sem comer <u>mas</u>

NUNCA perdi uma consulta de Gustavo NUNCA

Nina relata a luta constante por melhores atendimentos para o filho. Ao mesmo tempo que a orientação dada, na maioria dos casos, seja voltada para os procedimentos de reabilitação, raramente há esclarecimentos detalhados para os pais ouvintes sobre os aparelhos auriculares, sobre como é o pré e o pós operatório do implante coclear, sobre as possibilidades de acesso à terapia gratuita e especializada para surdos implantados. De modo geral, há no cenário brasileiro dificuldades em conseguir acompanhamento fonoaudiológico regular gratuitamente, algo que abarcaria as crianças surdas de familiares ouvintes de baixa renda. Ressalta-se ainda que, quando existe o fonoaudiólogo no setor público, este, geralmente, não segue a perspectiva bilíngue (Cf. LACERDA; MANTELATTO, 2000; SANTANA, 2004; ARAÚJO; LACERDA, 2010; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

Apesar da pouca explicação dos médicos que atenderam Gustavo na Bahia, a mãe seguia todas as orientações dadas na esperança de oportunizar avanços para o filho:

Quadro 18 – Percurso da família participante

Fala de Nina
Val25: e::: o que que a::: essa médica falou pra você? o que ela te oriento::u? [...]
Nina24: ((tossiu)) <u>primeiro ela falou ela falou sobre a par... sobre a parte que ele era surdo... depois ela falou que ele precisava de um tratamento específico porque em Juazeiro e Petrolina... como o caso dele era RARO... eles não tratavam lá... aí ela foi e me deu um laudo e foi como eu fui pra secretaria... quando eu cheguei na secretaria eles me indicaram um hospital que é:: em:: Salvador... aí foi quando eu comecei ir [...]</u>
Val26: ela não explicou que tratamento era esse? [...]
Nina25: não! <u>quando eu cheguei em Salvador que passei pelo otorrino geral ele falou que ele tinha que fazer umas audiometrias pra o grau de surde::z pra chegar no ponto do implante coclear... que foi onde eu caminhei bastante pra fazer lá só que lá é muito lento [...]</u> Gustavo ia <u>completar oito anos e não ia fazer! [...]</u> eles sempre falavam que:: ele não ia ouvir [...] mas tem que fazer o tratamento... nas primeiras... <u>nas primeiras consultas que eu fui fazer em Salvador eles queriam dar choque![...]</u>

queriam dar choque pra vê se ela reaniMAva pra:: pra fazer funcionar só que a probabilidade de vida... era... setenta por cento dele morrer! e não! não vou aceitar uma coisa dessa [...] E falei não... eu prefiro ir pra São Paulo... e fazer a vida do meu filho porque... é muito complicado... aí foi onde eu vim pra cá ((São Paulo)).

Apesar da busca incessante de Nina por possibilidades de tratamento, pouco conseguiu em sua terra natal. Mesmo com as poucas explicações dadas pelos médicos, a mãe de Gustavo seguia tudo o que diziam no desejo de propiciar o melhor desenvolvimento ao filho. A confiança que Nina depositou em todas as falas dos médicos advém do peso do papel social e da voz de poder da área clínica (Cf. SKILIAR, 1998, 2001; FERNANDES, 2007, 2012). Da área da saúde, geralmente, surgem diagnóstico e primeiras orientações dadas aos pais sobre a surdez do filho.

A descoberta da perda auditiva desperta vários sentimentos nos pais, incertezas sobre o futuro do filho, sentimentos de culpa (principalmente pela parte materna), dúvidas sobre como proceder a partir desse instante (Cf. DIGIAMPIETRI, 2009; ARAÚJO; LACERDA, 2010; LACERDA, 2013). Nesse momento, é fundamental apresentar não apenas a perda auditiva, mas expor as possibilidades de desenvolvimento que a criança surda tem se receber o atendimento e adaptações para sua necessidade que, em suma, é de cunho linguístico (Cf. YUE, 2010).

Em contrapartida, o setor clínico, na maioria dos casos, encaminha os familiares para tratamentos de terapia de fala, uso de aparelhos de amplificação sonora e implante coclear. São raros os casos em que o profissional da área da saúde fala para os pais sobre a importância do acesso à informação e ensino-aprendizado da Libras para melhorias no processo de mediação do desenvolvimento da comunicação com seu filho. Além disso, são escassos os profissionais que atuam no atendimento dessas famílias (médicos, fonoaudiólogos etc.) na orientação sobre a importância da Libras para o desenvolvimento de seus filhos surdos (Cf. YUE, 2010; FRANCO, 2015). Isso transparece no relato de Nina ao falar sobre todo o processo que passou desde a descoberta da surdez de Gustavo. As poucas informações que recebeu a levaram para a busca pelo implante.

Com grandes dificuldades em conseguir o implante coclear na Bahia, Nina veio para São Paulo à procura de oportunidades e, quem sabe, a “cura” da surdez de seu filho

através desse procedimento indicado pelos médicos soteropolitanos que atenderam Gustavo. Ao chegar à cidade, Nina encontra possibilidades de desenvolvimento para Gustavo no âmbito educacional:

Quadro 19 – Percurso da família participante

Fala de Nina
Nina6: isso... é o primeiro ano que ele tá aqui:: [...] e::: <u>tá desenvolvendo BEM a escola ajuda bastante e tô bem pela escola.</u>
Val7: é::: como você ficou sabendo da escola? [...]
Nina7: então é::: eu sou da congregação cristã:: do Brasil [...] e lá na igreja eu sempre comunicando com as irMÃS que eu queria uma escola que::: <u>que na Bahia não TEM... eu queria uma escola específica para SURdo... e todo mundo me informava... me falava que ninguém tinha [...] aí ela foi e falou bem assim... é::: irMÃ é::: você sabia da escola? aí ela foi me passou o endereço assim assim [...] então foi através dessa mulher... o nome dela é::: D ela me ajudou BASTante... quando cheguei aqui fui bem recebida... Gustavo foi bem recebi:do e graças a Deus ele tá estudando.</u>

Nina busca em São Paulo por uma “escola específica para surdo” e por intermédio de uma amiga que frequenta a mesma igreja que ela, encontra a EMEBS. Desde o início da frequência de Gustavo na escola, Nina percebe que ele “desenvolve bem na escola”. Ela relata como era a comunicação com o filho e de que modo a Libras vai se inserindo no processo de interação no contexto familiar:

Quadro 20 – Percurso da família participante

Fala de Nina
Val14: é::: fala um pouquinho como é o processo de comunicação com ele [...]
Nina15: <u>Nossa::: Mu::ito difícil!... na Bahia ele estudava na Bahia [...] mas... num é igual aQUI! e lá::: era muito complicado... hoje minha convivência com Gustavo mudou de cinquenta para cem porcen:to porque hoje eu consigo entender [...] e ali ele tenta se expressar numa forma que eu enten:da porque eu não peguei ainda sinais que eu possa falar com ele... mas ali eu tento... minha casa é to::da colada com... sabe? desenho imprimi:do [...] MU::ITOS... por TO::da a casa... então aquilo ali estimula muito... quer alguma coisa? apon::ta!.. é::: tipo isso sabe? e::: a comunicação é::: muito difícil porque Libras é mu::ito difícil de aprender!... ((pausa de 3 segundos)) MUItO diFÍCIL! e::: mas a comunicação com ele cada dia que passa tá melhoran:do mais por causa da</u>

escola.

A mãe destaca que a “convivência com Gustavo mudou de cinquenta para cem por cento” e que a “comunicação com ele cada dia que passa tá melhorando mais por causa da escola”. Fica claro em sua fala que a comunicação sofreu uma mudança positiva desde o instante em que o filho entrou na EMEBS. Nina declara suas dificuldades em aprender a Libras, mas, apesar disso, garante que a língua tornou-se fundamental no processo comunicativo no seio familiar. Pensando na família como instituição social na qual inicia o processo de compartilhamento de conceitos socialmente demarcados (VYGOTSKY, [1934] 1991), e que a língua de sinais ocorre em uma modalidade mais acessível para Gustavo, percebe-se no relato de Nina como o uso da língua em sua casa proporcionou melhorias no convívio e entendimento nas interações com o filho (Cf. FINAU, 2006; GÓES, 2012; LACERDA, 2013; FRANCO, 2015).

Apesar de achar “muito difícil porque Libras é muito difícil de aprender!”, a mãe prossegue no uso dos sinais, pois notou que a língua trouxe possibilidades de interação com Gustavo. Durante o processo de interação, Nina descreve que o filho “tenta se expressar numa forma que eu entenda porque eu não peguei ainda sinais que eu possa falar com ele... mas ali eu tento”. Destaca-se o fato de que tanto filho como mãe começaram o processo de ensino-aprendizagem da Libras praticamente juntos. Enquanto Gustavo inicia a educação bilíngue ao tornar-se aluno de uma turma de educação infantil na EMEBS, Nina entra no curso de Libras ofertado pela instituição para toda a comunidade escolar. Assim, ambos estão descobrindo a língua de sinais.

O interessante nesse processo surge no convívio em casa, pois nesse local a utilização da Libras (aprendida na escola) torna-se cada vez mais constante durante a interação. O que se destaca é o papel de cada um nessa construção de comunicação. Conforme dito por Nina, o filho tenta se expressar numa forma que ela entenda, pois ela sente muita dificuldade com a Libras, algo que não ocorre com Gustavo. Percebe-se que, apesar de ambos terem iniciado o ensino-aprendizagem da língua de sinais em momentos próximos, no contexto doméstico Gustavo é o interlocutor que busca estratégias para efetivar uma melhor comunicação com a mãe. Assim, o garoto é o par mais experiente, o companheiro mais capaz no processo de colaboração, aquele que

fornece pistas e mostra “como o problema (bloqueios na comunicação) pode ser solucionado” (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 56).

É o menino que procura formas de se expressar para que Nina o compreenda melhor. Se percebe que a mãe está com dificuldades para compreender os sinais, utiliza as antigas estratégias comunicacionais (aponta para objetos, mostra os desenhos impressos espalhados pelas paredes da casa etc.) a fim de ser compreendido. A partir disso, Nina começa a entender os sinais do filho e o que este deseja dizer. Assim, mesmo a mãe sendo a adulta, ela não é, nesse processo, o par mais experiente, mas o filho. O garoto é aquele que fornece assistência e tem papel fundamental na “zona de desenvolvimento proximal que define aquelas funções que ainda não amadureceram” em sua mãe, “que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 58). Processo semelhante ocorre com Pedro, padrasto de Gustavo.

Pedro surge nesse contexto familiar como alguém que se encarrega do papel paterno. Como dito por Nina no quadro 16, o rapaz (na época das entrevistas era namorado e no decorrer do ano torna-se amasiado de Nina) assume todas as responsabilidades da família.

Quadro 21 – Percurso da família participante

Fala de Pedro
Pedro5: então... eu conheci ela assim... ela veio da Bahi::a <u>aí... foi começou a morar com o pai DEla e:: onde ela mora é bem próximo de onde eu trabalho...</u> então aquela... aquela rotina assim se VENdo aí... assim começamos a pegar uma amiZade... ai nisso a gente foi conversa::ndo... <u>conversa vai conversa vem começamos... se conhecendo mais... e começamos um relacionamento.</u>

Durante essas conversas, ele não somente começa uma amizade que acaba em namoro, mas também conhece Gustavo.

Quadro 22 – Percurso da família participante

Fala de Pedro
Pedro10: quando eu conheci ele... foi assim... eu conheci... como::: <u>eu</u>

traBALHO PERto... aí:: o horário de escola dele... aí ela saía pra fora... eu ia lá pra conversar com ela:: aí nesse nesse horário da escola eu ficava lá com ele [...]

Val11: e::: quando você soube da surdez dele? quando a Nina te contou?

Pedro11: quando ela me conto::u... acho que foi no primeiro dia que eu vi ELE... se não me falha

Ao relatar sobre a surdez do filho, Nina também comentou com o namorado sobre a importância de aprender a Libras. Pedro de imediato compreendeu a necessidade de participar do curso.

Quadro 23 – Percurso da família participante

Fala de Pedro
<p>Pedro27: então... no caso foi nós DOIS! [...] na verdade foi mais por ELA... né?... ela falou assim::: eu tenho que fazer o curso... eu vim pra CÁ pro meu filho poder estuda:::r ma::is e pra aprender també::m... a se comunicar com e::le... [...] <u>eu falei... ótimo! Já que eu vou viver com você eu tenho que saber de tudo ne?</u> [...] Pedro29: <u>o que motivou MAIS foi... foi ele! até então eu não conhecia essa língua né? pra mim... era desconhecida... aí como... eu convivo com ele ta::l...</u> [...] eu tinha uma vontade de aprender inGLÊS... HOJE eu to tendo mais vontade de aprender Libras do que o inglês!... então hoje eu to me interessando MUITO! Muito mesmo por essa <u>língua.</u></p>

Evidencia-se em Pedro um perfil pouco encontrado quando se pensa no interesse em conhecer mais a Libras e se comunicar com o filho por meio dessa língua. Na maior parte dos contextos familiares de pais ouvintes de crianças surdas, são as mães ou as mulheres que assumem o papel de se dedicar à busca de meios para comunicação com a criança (Cf. DIGIAMPIETRI, 2009). O rapaz mostra-se ativo no acompanhamento da vida de Gustavo e fica claro que, mesmo não tendo laços biológicos, se coloca como provedor e figura paterna dessa família.

A partir do instante em que decide adentrar no convívio com Nina e Gustavo, Pedro participa da rotina doméstica e também enfrenta as dificuldades na comunicação:

Quadro 24 – Percurso da família participante

Fala de Pedro
<p>Pedro19: deixa eu ver a forma... tipo quando ele quer uma co::isa... quando ele quer uma coisa ATÉ ele... [...] Pedro 20: <u>pra gente tentar descobri::r? meu... nossa... é difícil viu! tem vezes que a gente vai pegando obJETO por OBJETO pra ele! no caso eu também...</u> a Nina... aí nós va... nós vamos... pegando... aí... é isso? aí ele vai balança a cabeça que não... vai e fecha a cara!... aí a gente pega... é esse? aí... <u>e agora ele já tá aprendendo a gesticular muito... fazer o NÃO com a MÃO [...] já tá usando bastante sinais com as mãos... mas::: é assim...</u></p>

O relato de Pedro dialoga com a fala de Nina do quadro 20. Gustavo mostra-se cada vez mais sinalizante e, no processo comunicativo, este é o par mais experiente. A Libras mostra-se cada vez mais presente na casa e o menino destaca-se como o mais conhecedor da língua. As dificuldades que Nina e Pedro enfrentam na compreensão de uma nova língua de modalidade tão distinta faz com que busquem alternativas para construir o processo comunicativo tendo que, em muitos casos, “pegar objeto por objeto” para mostrar a Gustavo a fim de descobrir o que este quer exprimir. O menino é o mediador nesse processo, é o orientador dos pais na busca da resolução das dificuldades (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 58).

Em suma, as entrevistas trouxeram detalhes da família participante e quais caminhos percorreram até o início do processo de ensino-aprendizagem da Libras. O fato de encararem um curso de Libras traz à tona a busca dos pais por melhorias no processo de interação com seus filhos. Esse é, no entanto, o início de um processo de transformação que faz emergir incógnitas e reflexões sobre o que é essa língua, quais as possibilidades ela pode oferecer, como aprendê-la etc..

As entrevistas foram produzidas com o intuito de conhecer melhor a família participante da pesquisa. Surpreendentemente, mesmo os dados sendo construídos no princípio do curso, a Libras se mostra como língua transformadora no processo comunicativo. Já nesses dados foram encontradas respostas para as perguntas de pesquisa, ponto que será exposto no tópico a seguir.

Assim, a partir do quadro 25, os dados expostos serão analisados por meio do conteúdo temático (Cf. BRONCKART, [1997] 2012). Com a finalidade de evidenciar

os sentidos encontrados nos discursos dos participantes, a primeira coluna dos quadros apresentará os conteúdos temáticos (temas); na segunda, estarão os sentidos interpretados com base na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (Cf. BRONCKART, [1997] 2012). Dessa forma, a análise será constituída pelos sentidos atribuídos pela pesquisadora participante, ou seja, suas interpretações e sentidos atribuídos sobre a fala do outro. Na última coluna, estarão os exemplos a partir de excertos das entrevistas. Posteriormente, as falas de Nina e Pedro demonstraram que algumas palavras utilizadas em seus discursos mereciam ser resgatadas e refletidas em sessões reflexivas⁶¹.

3.2.1 As primeiras respostas

Como dito no item anterior, destaca-se o fato de, já nas entrevistas, as falas dos pais participantes possibilitarem responder a algumas perguntas de pesquisa. A partir desse tópico, os temas dos quadros de conteúdo temático refletirão essas perguntas. Esses dados foram produzidos no início do curso e, mesmo assim, desde o começo do processo de ensino-aprendizagem, a Libras surge transformando positivamente a comunicação nesse seio familiar.

Nina também relatou as grandes dificuldades na comunicação com Gustavo e como o curso de Libras estava possibilitando melhorias nesse aspecto:

Quadro 25 – Conteúdo temático Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Transformação na comunicação graças à Libras	- Aprender a Libras melhora a comunicação com Gustavo.	Nina16: MU::ITOS... por TO::da a casa... então aquilo ali estimula muito... quer alguma coisa? apon::ta!.. é:: tipo isso sabe? e:: a comunicação é:: <u>muito difícil porque Libras é mu::ito difícil de aprender!...</u> ((pausa de 3 segundos)) MUItO diFÍCIL! e:: <u>mas a comunicação com ele cada dia que passa tá melhoran:ndo mais por causa da esco:la... ma::s.</u>

⁶¹ Essas sessões reflexivas foram discutidas a partir do tópico 3.3 à frente.

Nina relata que, apesar de ter dificuldades em aprender a Libras (uma língua de modalidade tão diferente da sua língua materna), percebeu que através da língua de sinais houve melhoras no processo comunicativo com Gustavo. Considerando que o contexto familiar é fundamental não só para o desenvolvimento linguístico, mas, sobretudo, um dos principais pilares para a apreensão de significados socialmente partilhados (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991, [1934] 2001), e que a Libras se constitui em uma modalidade (espaço-visual) mais acessível ao surdo, nota-se que o uso da língua nesse contexto familiar trouxe mudanças positivas no processo comunicativo (Cf. FINAU, 2006; FERNANDES, 2007; LACERDA, 2013; MONTEIRO, 2013), algo claro na fala de Nina.

Além disso, por ser uma língua de modalidade acessível para o surdo, a criança surda em contato com a Libras passa gradativamente a se apropriar dos sinais e, com o tempo, diminui o uso dos sinais produzidos no contexto familiar (os sinais caseiros) (Cf. ARAÚJO; LACERDA, 2010; KELMAN et al., 2011).

Quadro 26 – Conteúdo temático Nina

Tema	Sentido / significado	Fala da participante
Transformação na comunicação graças à Libras	<p>- Aprender a Libras possibilita compreender o que Gustavo fala.</p> <p>- Comunicação em casa reflete no processo de ensino-aprendizagem de Libras no curso.</p>	<p>Val37: e::: o Gustavo tem alguma coisa assim que você não sabia em sinais e ele te ensina? [...]</p> <p>Nina36: BANHEIRO!</p> <p>Val38: Banheiro? ((sorriu))</p> <p>Nina37: Banheiro menina! ((sorriu))... eu não fazia a MÍNIMA ideia o que era BANHEIRO! ((gargalhou)) [...] e ele *BANHEIRO* e eu ((expressão facial de interrogação)) <u>aí ele ((dedo indicador aponta para as partes íntimas)) e eu AH::: fazer xixi! AH::: fazer xixi! aí teve a aula e a professora ensina *BANHEIRO* OH! captei na HORA! eu falei NOSSA!</u> e ele fica o tempo todo mamãe *BANHEIRO* então ele faz! ele é muito esperto!((sorriu))</p>

Ao optar pela escola bilíngue, Nina oportunizou a Gustavo o ensino-aprendizagem da Libras. Para que Gustavo tivesse o direito a uma escola bilíngue,

foram necessários movimentos de lutas políticas das comunidades surdas. A escola bilíngue para surdos é fruto de esforços históricos por parte daqueles que definem o surdo não mais como pessoa com deficiência, mas como componente de uma minoria linguística e cultural; as línguas de sinais não como uma linguagem rudimentar ou mímica, mas como língua (Cf. FERNANDES, 2007; RABELO, 2014; FERNANDES; MOREIRA, 2017; MARTINS; NAPOLITANO, 2017).

Essa outra perspectiva sobre a surdez refletiu também na construção de leis e políticas públicas brasileiras. Martins e Napolitano (2017) explicam em seu trabalho que as “conquistas e avanços da comunidade surda brasileira, usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras), na educação” (p. 111), no que diz respeito a questões legais e judiciais, proporcionaram a garantia do direito ao acesso e permanência do alunado surdo na educação bilíngue.

Nas últimas décadas, com a inserção da democracia como sistema político no Brasil, o direito à educação pública e de qualidade foi respaldado pela Constituição (1988) e por outras leis e políticas públicas que a seguiram (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2000; BRASIL, 2008; BRASIL, 2015).

Surgiram, por exemplo, a lei 10436/02 e o decreto 5626/05, os quais garantem o direito à educação inclusiva e de qualidade para os surdos em todas as etapas de ensino. Assim, sem esses movimentos políticos que ocorreram no decorrer da história da educação de surdos, não haveria a EMEBS e, provavelmente, Nina não conheceria uma concepção de surdez distinta da patológica.

Em contato com a língua na escola, Gustavo começa a usá-la em casa, no lugar dos sinais caseiros. Como exposto no quadro 26, a criança usa primeiro o sinal *BANHEIRO* e, quando Nina não compreende o sinal, ele recorre ao sinal caseiro “((dedo indicador aponta para as partes íntimas))”. Somente após esse evento, ela descobriu, no curso de Libras, que aquele sinal significava banheiro. Com isso, aprender a Libras tornou-se importantíssimo para Nina ou, caso contrário, a comunicação com Gustavo ficaria mais difícil de se desenvolver.

Assim como nos quadros 20 e 24, esse dado do quadro 26 também expõe que Gustavo é par mais experiente no processo de construção da zona de desenvolvimento proximal dos pais. Nina relata que Gustavo utiliza o sinal *BANHEIRO* em interações no contexto doméstico, mas ela, a princípio, não compreende. Gustavo insiste no uso do sinal, mas a mãe continua sem entender. Em seguida, ele busca outra estratégia para

guiar a mãe até a compreensão do sinal e utiliza o sinal caseiro “((dedo indicador aponta para as partes íntimas))”. Imediatamente Nina descobre o que o filho diz “AH::: fazer xixi!”. Nesse processo, Gustavo é o mediador, o que estrutura caminhos para a mãe alcançar o conhecimento, aquele que a perspectiva sócio-histórico-cultural nomeia de par mais experiente (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991).

Gustavo interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem de Libras da mãe. Assim que a professora mostra no curso de Libras o sinal *BANHEIRO*, Nina compreende instantaneamente e associa esse momento de ensino-aprendizagem ao episódio vivenciado anteriormente no contexto doméstico com Gustavo. Esse dado ilustra o que a teoria vygotskyana concebe sobre o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Vygotsky, o aprendizado tem início muito antes de se frequentar a escola. O teórico afirma que “qualquer situação de aprendizado” com a qual o indivíduo “se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 56). O autor diz que na escola há a apropriação, a “assimilação de fundamentos do conhecimento científico”. Todavia, o processo de ensino-aprendizagem não se restringe à educação formal. Ao contrário, ele se estrutura em uma dinâmica constante na qual os conhecimentos cotidianos e científicos se relacionam na construção das aprendizagens, na apropriação dos conteúdos e no desenvolvimento do indivíduo. “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida” do ser humano (idem).

O quadro 26 retrata claramente esse processo, pois Nina confirma, no curso de Libras, o que aprendeu com o filho em seu cotidiano, relaciona os dois momentos, percebe como o conhecimento construído na escola se funde com os apreendidos na vivência com Gustavo.

Voltando à questão comunicativa, não só Nina, mas Pedro percebeu a mudança na interação com o enteado depois da Libras. No início do curso, Pedro e Nina namoravam. Mesmo assim, ele se mostrou interessado em aprender a Libras a fim de melhorar a comunicação com Gustavo. Depois das férias de julho, o casal amasiou-se e, conseqüentemente, o contato de Pedro com Gustavo aumentou. Todavia, mesmo na época do namoro, Pedro mostrou-se disposto a construir uma comunicação mais plena com o filho de Nina:

Quadro 27 – Conteúdo temático Pedro

Tema	Sentido / significado	Fala do participante
Transformação na comunicação graças à Libras	- Aprender a Libras possibilita compreender o que Gustavo fala.	Pedro16: pra nós... pra gente conversar <u>te::m... ele faz bastante siNAIS... aí assim... eu e ELA... não só eu... eu e ela a gente procura entenDER o que ele tá fazendo!</u> Ele faz sinal de pensati::vo *PENSAR*... faz que:: ((expressão facial de entendimento)) já se::i... então ele se comunica bastante com a gente e a gente entende ele mu::ito bem. [...] aí... e agora ele já tá aprendendo a gesticular muito... fazer o NÃO com a MÃO... Val22: já tá começando a sinaliZAR? Pedro21: <u>I::sso! já tá usando bastante sinais com as mãos... mas:: é assim...</u>

Diferente dos sinais caseiros, que têm um contexto limitado de interação (essencialmente no contexto familiar) (Cf. ARAÚJO; LACERDA, 2010), a Libras é um sistema linguístico utilizado em contextos sociais diversos. De acordo com Vygotsky ([1931] 1997a), a língua se dá no desenrolar da adaptação social e individual da criança, e surge com um papel fundamental no seu desenvolvimento.

O autor diz que a linguagem se inicia na criança como função comunicativa, isto é, como um “meio de comunicação, de influência sobre aqueles que os rodeiam, de vinculação com eles, como forma de colaboração com as outras crianças e com os adultos, como processo de colaboração e interação” (idem, p. 214). Assim, a Libras possibilitou para Gustavo contatos com outros meios e grupos sociais, com manifestações culturais e simbólicas que, em sua maioria, são mediadas, interpretadas e compartilhadas por meio da língua. A língua de sinais passa a funcionar na vida de Gustavo dentro do que a teoria sócio-histórico-cultural denomina como elemento mediador, operador e transformador das relações coletivas e funções mentais.

Além disso, a Libras proporcionou nesse contexto familiar o estreitamento dos laços afetivos.

Quadro 28 – Conteúdo temático Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Criação de laços afetivos.	-Conhecimento da língua permite mais paciência.	Nina15: Nossa:::!! Mu::ito difícil!... na Bahia ele estudava na Bahia em creche... [...] num é igual aQUI! e lá::
Transformação na comunicação graças à Libras.	-Compreensão da interação em Libras necessita de estratégias comunicativas distintas (expressão facial).	era muito complicado... <u>hoje minha convivência com Gustavo mudou de cinquenta para cem porcen:to porque hoje eu consigo entenDER... eu paro... sempre tive paciência com ele... só que hoje eu PARO pra entender e ali a gente fica o tempo todo é ah? ((expressão facial de interrogação bem marcada)) é o que? e ali ele tenta se expressar numa forma que eu enten:da [...]</u>

Nina apresenta em seu relato a mudança na relação com Gustavo, pois conseguir entender o que o filho fala proporcionou mais paciência. Nota-se que a Libras nesse contexto familiar desencadeou uma maior vinculação interpessoal da criança com sua mãe (Cf. FINAU, 2006; GÓES, 2012). A língua de sinais deu a essa família a construção do “elo de interação e o vínculo afetivo familiar, estabelecendo uma comunicação sem barreiras com seus pais ouvintes” (FERNANDES, 2007, p. 110).

A maior paciência com Gustavo surge no instante em que Nina percebe que precisa se deixar guiar pelas orientações do filho. É o menino que procura os melhores meios de se expressar a fim de construir uma comunicação mais efetiva com a mãe. É nesse movimento que Nina percebe a importância do uso das expressões faciais, de parar e olhar para o filho, de seguir as orientações trazidas por Gustavo nas interações.

Além disso, já nas entrevistas os participantes da pesquisa expõem o quanto a EMEBS e o processo de ensino-aprendizagem da Libras modificaram a comunicação e construção de laços afetivos com Gustavo. É pertinente destacar que, na época da entrevista, Nina tinha pouco mais de 1 mês de curso de Libras e já havia compreendido como esta é importante para a relação com seu filho.

Quadro 29 - Conteúdo temático Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Transformação na comunicação graças à Libras	<ul style="list-style-type: none"> - Libras possibilita saber o que Gustavo fez. - Filho surdo equivale a obrigação de aprender Libras. 	<p>Val32: [...] teve alguém que falou pra você que Tinha que fazer o curso de Libras ou você veio porque você quis... de onde surgiu essa vontade de fazer o curso?</p> <p>Nina31: <u>ah... ter um filho surdo né?... tem que fazer! e:: eu tenho vontade por causa... por conta que:: ele é surdo e eu preciso me comunicar com ele... eu quero saber... eu quero saber o que ele faz... tudo! eu quero saber o que fez... eu pergunto a ele o que comeu... eu faço *COMER* o que? [...]</u></p>

Isso mostra como frequentar o curso de Libras foi impactante no processo comunicativo da família desde o início. Porém, sobre o modo de significar a surdez de Gustavo, as falas dos participantes mostram que ainda são influenciados pela definição negativa e patológica da surdez.

Quadro 30 – Conteúdo temático Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Significação da surdez	<ul style="list-style-type: none"> - Surdez é um problema. - Confusão entre ser normal e ser surdo. - Compreensão naturalizada do que significa ser normal 	<p>Nina15: Nossa::!! Mu::ito difícil!... na Bahia ele estudava na Bahia em creche... <u>só que creche de criança normal... todo mundo era normal... normal assim... porque Gustavo é normal... o problema dele é só surdo</u> mas [...]</p> <p>Nina48: eu olho pra Gustavo como um troféu sabe? [...] e:: o que eu penso daqui pra frente só crescer! <u>vê ele falar em Libras! vê ele falar normal!</u> meu sonho [...]</p>

Na fala de Nina, por exemplo, existe um conflito sobre a normalidade de Gustavo. Ao falar da creche de uma escola regular que Gustavo frequentou na Bahia, a denomina de “creche de criança normal”. Logo em seguida, faz uma correção e diz “normal assim, porque Gustavo é normal”. Esse trecho expõe o reflexo da concepção de

anormalidade associada à surdez. Na fala de Pedro, também é possível encontrar a evocação dessa perspectiva.

Quadro 31 – Conteúdo temático Pedro

Tema	Sentido/significado	Fala do participante
Significação da surdez	<p>- Surdez de Gustavo é um problema e uma deficiência.</p> <p>- Contato com surdo e ouvintes é raro.</p>	<p>Pedro11: a memória foi no primeiro dia que eu vi ele... que eu fui falar com ele... que eu fui falar com ele e <u>ah ele tem problema auditivo...</u> ele não fala tal... foi no primeiro dia que eu VI ele.</p> <p>Val13: e:::: qual foi sua reação? O que você pensou de imediato?</p> <p>Pedro:12: ((barulho de carros)) pra mim... que eu pense::i... AH foi uma NOVIDADE que::: <u>eu nunca:: nunca tinha visto... converSA do ou conhecido alguém com deficiência auditiva... foi uma NOVIDADE! [...]</u></p>

Pedro expõe que antes de conhecer Nina e Gustavo “nunca tinha visto... converSA do ou conhecido alguém com deficiência auditiva”. No seu caso, o primeiro contato com surdo aconteceu com Gustavo. Ao usar os termos “normal”, “deficiência auditiva” e “problema auditivo”, os participantes mostram em seus discursos a influência do senso comum sobre o que eles compreendem da surdez. Isso se dá também porque a descoberta e as primeiras orientações que esses pais tiveram sobre a surdez do filho vieram da área médica que, na maioria das vezes, segue a concepção da surdez como algo que necessita de reabilitação (Cf. SANTANA, 2004; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

De 2013 (ano que Gustavo nasceu) a 2017, Nina seguiu à risca as instruções dos médicos. Estes conduziram a mãe a procurar o tratamento da falta de audição, uma possível “cura” com o implante coclear e o sonho de poder conversar com o filho. Como já dito, foi por conta dessa busca que ela veio com o filho para a cidade de São Paulo. Somente em 2018, ao conhecer a EMEBS, que ela vislumbrou outras possibilidades e significados sobre seu filho surdo.

O ponto de vista patológico sempre teve grande influência sobre a definição da surdez, não só linguisticamente, mas, também, nos caminhos educacionais. Durante um

longo período (1880 – 1960), a área clínico-terapêutica prevaleceu como forte influenciadora nas concepções e filosofia educacional sobre a surdez (Cf. FERNANDES, 2007; MARTINS; NAPOLITANO, 2017). Por quase um século, a visão da surdez como invalidez, impossibilidade de fala, as línguas de sinais como gestos ou linguagem primitiva guiaram a sociedade.

De acordo com Santana e Bergamo (2005), a divisão entre grupos humanos é construída socialmente e, conseqüentemente, “sua integração, na medida em que toda forma de preconceito, toda discriminação, todo comportamento humano está subordinado à cultura que os constrói, propaga, veicula e sedimenta” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 566). Os autores expõem que são “as normas sociais que ‘autorizam’ essa separação, normas que organizam toda a nossa vida social, modos de falar, de vestir-se, de atuar no mundo, de pensar etc.” (idem). Esse processo ocorre com a surdez, pois a maneira como ela é definida está ideologicamente ligada a essas normas. Ao mesmo tempo, essas normas são socialmente construídas, estabelecidas e propagadas.

Historicamente, os surdos foram estigmatizados e definidos como seres de menor valor social (Cf. SANTANA; BERGAMO, 2005; FERNANDES, 2007, 2012; LACERDA; LODI, 2009). Essas definições surgem porque, desde a era grega, o surdo era visto como um ser no qual “faltava” “a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas virtudes cognitivas. Sendo destituídos dessas ‘virtudes’, os surdos eram ‘humanamente inferiores’” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 565). O indivíduo só pode ser definido como humano se tiver a capacidade de linguagem. Se o surdo é desprovido dessa capacidade (oral), logo, está fora da norma. Com isso, surge a busca por possibilidades de restituir ao surdo sua normatividade.

Essas concepções foram fortemente defendidas, passíveis de crédito e serviram de norteador para a definição da surdez, o que ocasionou o enraizamento na sociedade da ideia de que o surdo, por não ter a língua oral, está fora da norma (Cf. SANTANA; BERGAMO, 2005; FERNANDES, 2007, 2012; LACERDA; LODI, 2009). Mesmo os surdos que se comunicavam pela língua de sinais não eram considerados providos de linguagem, pois “a língua de sinais era considerada apenas uma mímica gestual, e sempre houve preconceitos com relação ao uso de gestos para a comunicação” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567).

A ascensão das línguas de sinais surge apenas por volta do século XVIII, graças ao método educacional francês iniciado pelo abade L'Epee. No entanto, já no século XIX, a defesa da normatização do surdo retorna e, mais uma vez, a surdez é definida como desvio da norma. Assim, a surdez como fora da normalidade é constituída no decorrer da história (Cf. MOURA, 2000; SANTANA; BERGAMO, 2005; FERNANDES, 2007, 2012) Essa concepção está enraizada na sociedade e direciona, influencia na percepção de todos que hoje nela vivem.

Ao se depararem com a notícia da surdez do filho, geralmente os pais recebem orientações do setor médico, que acaba por reforçar a perspectiva do surdo como alguém fora da norma. Anterior a isso, esses pais têm sedimentadas as noções que circulam socialmente sobre o ser surdo e a surdez, isto é, vivências. Nesse sentido, o modelo médico produziu (produz) e provocou (provoca) danos, pois reforçou (reforça) a concepção social dos surdos como pessoas com deficiência que necessitam de conserto (Cf. FERNANDES, 2012). Assim, a clínica (re)produz vozes que conduzem o que as famílias e sociedade definem sobre o ser surdo. Essas vozes influenciam os pais ouvintes, seus discursos e ações com o filho surdo (Cf. BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], [1929] 1988; BAKHTIN, [1979] 1997). Não é fácil desvincular seus discursos e práticas de vozes que, por anos, encaminharam a sociedade e, consequentemente, esse contexto familiar.

A partir disso, a participante-pesquisadora percebe a importância de resgatar essas falas, como as dos quadros 30 e 31, em sessões reflexivas com o intuito de refletir em conjunto, à procura de uma compreensão sobre as significações que guiaram as ações desses membros da família. Com isso, tenta-se construir uma mudança de perspectiva. Dessa forma, os participantes reviram suas falas (nas entrevistas) e ações (no curso de Libras) e, em sessões reflexivas, refletiram em conjunto sobre estas, resgatando significados e sentidos que conduziram a busca por uma reconstrução.

3.3 Iniciando a Reflexão

As sessões reflexivas das entrevistas e aulas do curso de Libras surgiram com o objetivo de responder a indagação dessa investigação e compreender como as reflexões sobre os discursos dos participantes naquelas ocasiões podem colaborar com a

construção de novos significados sobre a surdez do seu filho, seguindo os preceitos de Magalhães ([1998] 2007b), o que envolve o conflito, negociação e ressignificação.

Como exposto no tópico 3.2, as falas dos participantes de pesquisa demonstraram como suas concepções sobre a surdez e a Libras são influenciadas pela visão que reina na área clínico-terapêutica. A partir disso, a necessidade de sessões reflexivas das entrevistas tornou-se iminente a fim de responder a pergunta de pesquisa “como o processo de ensino-aprendizagem da Libras está interferindo na (res)significação, nessa família, sobre a concepção que tem sobre a surdez”. Entretanto, antes disso, o próximo tópico discutirá dados com o intuito de responder à pergunta “como a inserção nessa língua está transformando o processo de interação e comunicação dessa família”.

3.3.1 Libras e seu papel transformador na comunicação entre Nina, Pedro e Gustavo⁶²

Depois de entrevistar Nina e Pedro, fiz a gravação de 2 aulas do curso de Libras com o intuito de dialogar, em sessões reflexivas, sobre suas impressões em relação à língua, como as aulas estavam influenciando a interação com Gustavo e, com isso, construirmos juntos reflexões sobre esse processo de ensino-aprendizagem da Libras.

Nina e Pedro não tinham contato com a Libras antes de encontrarem a EMEBS e iniciarem o curso. Diante de uma língua desconhecida e de modalidade tão distinta de sua língua materna, esses pais enfrentam aspectos linguísticos singulares. Ao debruçarem sobre suas ações como estudantes da Libras encaram receios e estranhezas relacionadas a uma língua na qual a expressão facial tem uma função primordial.

Com o intuito de possibilitar a reflexão a respeito de como suas ações em sala revelam o julgamento que fazem(iam) dessa língua que estão aprendendo, resgato na sessão reflexiva com Nina as seguintes partes da aula 4:

⁶² A partir desse item será utilizada a 1ª pessoa do singular, pois nesse instante inicia-se a reflexão não somente das falas e práticas dos pais participantes, mas também da pesquisadora que se comprometeu a seguir a metodologia da pesquisa crítica de colaboração. Nesse momento das sessões, a construção de sentidos de ambos estão tão imbricados que parece conveniente trazer a proximidade que o “eu” do discurso pode revelar e, como bem expôs Souza (2017, p. 116), a pesquisadora participante deve colocar seus “estranhamentos” diante de uma realidade que também é a sua, “e tratar situações familiares, não com neutralidade, mas com critérios analíticos”.

Trecho 1 – Aula 4 do curso de Libras

[18mim35s da aula 4]: Prof1: *PINGUIM* / *PINGUIM*
 Nina1: *PINGUIM* (copiando o sinal da professora)
 Pedro1: *PINGUIM* (copiando o sinal da professora)
 Prof2: *POLVO* (aponta para a bochecha) *POLVO* / *PRECISAR* (enchendo a bochecha de ar) *POLVO* \implies
 Nina2: *POLVO* (ri da expressão facial do sinal) *POLVO* (abaixa a cabeça e ri)
 #olha isso# (fala pra Pedro) (ri)
 Pedro2: *POLVO* / (ri da expressão) *POLVO* [...]
 Alunos: (riem da expressão)

[20min00s da aula 4]: Prof3: *RATO* (aponta para o rosto) *RATO*
 Nina3: *RATO* (dá uma gargalhada)
 Pedro3: *RATO*
 Prof4: (olha para Nina) *RATO* (mostra a expressão facial – movimenta o nariz e mostra os dentes)
 Nina4: *RATO* (dá uma gargalhada) *RATO* (ri, cobre o rosto, dá outra gargalhada)
 Prof5: (olha para Pedro) *RATO* (mostra a expressão facial – movimenta o nariz e mostra os dentes)
 Pedro4: *RATO* (ri)
 Prof6: (olhando para Pedro) *PRECISAR* (movimenta o nariz e mostra os dentes)
 Pedro5: (ri) / *RATO* (ri) [...]

Após mostrar os trechos, trago a pergunta aberta de clarificação (ARANHA, 2009) “por que que você acha que a professora insiste tanto que vocês façam a expressão bem certinha... nessa hora?” com o objetivo de compreender como Nina interpretava a insistência da professora para que ela fizesse a expressão facial:

Quadro 32 – Sessão reflexiva 2 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Transformação na comunicação graças à Libras	- Expressão facial é muito importante para compreensão da Libras.	Val6: bom... nessas duas pa:рте... a professora ((barulho de carros)) ensina o sinal de po::lvo e o sinal de rato [...] <u>por que que você acha que a professora insiste tanto que vocês façam a expressão bem certinha... nessa hora?</u>
	- Expressão facial é importante para ser entendido pelo surdo.	Nina6: ((pensativa)) <u>porque assim a Libras não é SÓ o sinal... é MUItto a expressão facial... e uma coisa que muitos entendem... você pode não fazer o sinal direito... mas pela expressão eles ((surdos))</u>

		<p><u>entendem bem o que é!</u></p> <p>Val7: [...] essa AUla...você achava difícil fazer a expressão facial?</p> <p>Nina7: mu:::::ito ((risos))</p> <p>Val8: por que?</p> <p>Nina8: <u>ah... dava uma vergo:::nha ((gargalhou)) dá uma vergonha nossa! foi muito difícil porque:: essa parte de se comunicar assim... de tentar se comunicar em Libras e o si... porque ela ((professora)) não tem vergonha nenhuma né? ((risos)) então::: foi muito difícil... porque:: as vezes você expressar o ro::sto... assim... dá um sorrisinho é uma coisa... mas você expreSSAR alguns siNAIS que as pessoas não conhecem... agora você perguntando ((expressão de pensativa)) porque algumas pessoas acham estranho... assim como eu achei estranho no começo.</u></p> <p>Val9: e agora?</p> <p>Nina9: <u>agora não! agora eu entendo TUdo!</u></p>
--	--	--

A partir da minha questão, a mãe pensa por alguns instantes e diz que na Libras não basta o sinal, mas é fundamental o uso da expressão facial para que a construção do sentido da sinalização seja constituída de forma plena. Em seguida, faço outra pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) “essa AUla...você achava difícil fazer a expressão facial?” a fim de saber quais as dificuldades que Nina tinha nessa aula em fazer a expressão facial. A mãe confessa ter sentido muita dificuldade. Imediatamente, trago a pergunta aberta de explicação (Cf. ARANHA, p. 2009) “por que?” para saber quais obstáculos enfrentava para fazer a expressão facial naquela aula. A mãe revela que na época sentia vergonha ao marcar fortemente a expressão facial e justifica esse sentimento relatando que “agora você perguntando ((expressão de pensativa)) porque algumas pessoas acham estranho... assim como eu achei estranho no começo”.

A partir do meu questionamento, a mãe reflete porque, naquela aula, riu da expressão facial e percebe que, no princípio do processo de ensino-aprendizagem da Libras, esse parâmetro lhe causava estranhezas e que não se sentia confortável em fazê-

lo, pensando no que as pessoas e ela julgavam sobre esse aspecto. Na sequência, faço a pergunta aberta de clarificação “e agora?” para saber se o sentimento da mãe havia mudado. Em seguida, ela responde que “agora não! agora eu entendo TUDO!”.

O sentido que atribuo a esse dado é de que Nina, no início do curso, compreendia a Libras e, principalmente, o parâmetro expressão facial como algo estranho e até mesmo vergonhoso. Esse ponto revela como a Libras é um idioma ainda pouco conhecido por grande parte da sociedade. Historicamente falando, estudiosos e usuários das línguas de sinais buscam constantemente defender o *status* de língua e desvinculá-la da visão de mímica, gesto ou linguagem que reina, de modo geral, na sociedade (Cf. SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998; FERNANDES, 2007, 2012; GESSER, 2009). Apesar de muitas mudanças e do reconhecimento da Libras como língua presente não só em estudos e pesquisas, mas também em lei (10.436/02), uma boa parte da população brasileira desconhece o idioma e seu *status* de língua.

Uma perspectiva nova sobre a Libras surge para Nina somente quando entra no curso. Na sessão reflexiva, que ocorreu depois da última aula do curso, a mãe percebe como julgava a Libras e como, após o processo de ensino-aprendizagem construído no decorrer das aulas, esse julgamento se modifica. Ao final, ela compreende que a Libras e tudo que a constitui não é estranho, mas que esta é apenas uma língua que se estrutura de modo distinto.

Ela demonstrou refletir e comparar o papel da expressão facial na língua portuguesa oral e na Libras e diz “porque assim a Libras não é SÓ o sinal... é MUITO a expressão facial [...] porque:: as vezes você expressar o ro::sto... assim... dá um sorrisinho é uma coisa... mas você expreSSAR alguns siNAIS”. Para esse dado, atribuo o sentido de que Nina mostrou reflexão sobre como, diferente do português, a expressão facial na Libras é indissociável do sinal e que este parâmetro tem papel fundamental na construção de sentido dessa língua. Assim, para que “eles ((surdos))” compreendam sua sinalização e a comunicação seja efetivada, é essencial o uso correto da expressão facial.

A construção dessa consciência do que ela pensava antes sobre a Libras e como isso se transformou por causa do curso foi possível graças à sessão reflexiva na qual Nina e eu construímos um processo de negociação e reflexão de sentidos revelados em suas ações e, a partir disso, os transformamos (Cf. MAGALHÃES, [1994] 2007a, [1998] 2007b; LIBERALI, 2008).

A mesma aula foi discutida na sessão reflexiva com Pedro:

Quadro 33 – Sessão reflexiva 2 Pedro

Tema	Sentido/significado	Fala do participante
Transformação na comunicação graças à Libras	<p>- Expressão facial é muito importante para compreensão da Libras.</p> <p>- Expressão facial é importante para ser entendido pelo seu interlocutor.</p>	<p>Val9: [...] porque você acha que a professora insistiu que vocês fizessem a expressão facial bem direitinho?</p> <p>Pedro9: <u>então:: agora ((pensativo)) pelo que eu Acho:: e porque:: pra saber expressar MAIS né? o sinal... pra expressar bastante o sina::l e também pra pessoa que VÊ... vir a perceber que é um RAto né? <u>porque só fazendo o sinal a pessoa não vai ver então tem que fazer o:: a forma dos de::ntes da boca certinho pra pegar o sinal rato.</u></u></p> <p>Val10: é:: na parte da expressão vocês riram... por que vocês acharam engraçado?</p> <p>Pedro10: <u>eu achei engraçado ah... a expressão facial fica muito engraçada não tinha como não rir ((risos)).</u></p> <p>Val11: mas e agora [...]?</p> <p>Pedro11: <u>ah... sim... já acostumamos... no começo a gente até brincava... dava risada juntos... mas agora não... a gente pegou a expressão certi::nho.</u></p> <p>Val12: e nessa parte que a professora insiste em fazer certinho é por que PREcisa fazer a expressão?</p> <p>Pedro12: <u>isso! que precisa fazer a expressão! porque se for fazer somente... como posso dizer o ges... o sinal não ia adiantar né? pra entender [...] não ia adiantar... aí tem que fazer a expressão facial pra facilitar na identificação né?</u></p>

Faço uma pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) com a finalidade de saber como Pedro compreende o destaque que a professora dava às expressões faciais. O rapaz reflete e diz que “só fazendo o sinal a pessoa não vai ver então tem que fazer o:: a forma dos de::ntes da boca certinho pra pegar o sinal rato”. Posteriormente, eu o indago com uma pergunta aberta de explicação (Cf. ARANHA, 2009) de forma a entender os motivos que o levaram a rir das expressões faciais. O

participante revela que achava o parâmetro engraçado. Ao questionar como ele enxergava as expressões faciais ao final do curso, este informa que se acostumou com o uso do parâmetro e percebeu que, sem esse aspecto, a compreensão do sinal não acontece.

O mais revelador nesses dados advém do fato de que as sessões reflexivas de Nina e Pedro aconteceram no mesmo dia. Assim sendo, não tiveram a chance de dialogar sobre minhas perguntas. Logo que finalizei as sessões com Nina, esta sai e Pedro toma o seu lugar na sala em que gravei e produzi os dados. Mesmo assim, a construção de suas reflexões sobre esse ponto da aula 4 são muito próximas. Com isso, ambos os participantes revelaram caminhos parecidos no processo de (2) Informar – o que significa meu riso ao usar a expressão facial?; (3) Confrontar – por que agi desse modo? O que essa ação revela? e (4) Reconstruir – como mudar minha visão sobre a Libras e a expressão facial? (Cf. SMYTH, 1992; LIBERALI, 2008; MAGALHÃES, [1994] 2007a, [1998] 2007b).

Esse processo de reflexão influencia também na construção comunicativa que os pais têm com o filho no contexto doméstico. A primeira sessão reflexiva que fiz com Nina ocorreu para que dialogássemos sobre alguns pontos de sua entrevista que me pareceram pertinentes de serem discutidos. Em certo ponto da sessão, conversamos acerca do que a mãe relatou na entrevista, sobre como era, para ela, aprender a Libras:

Trecho 2 – Entrevista Nina

[26min38s da entrevista] Nina32: então... no começo... na primeira aula meu Deus eu fiquei desesperada! Eu falei nossa Pedro eu não vou aprender eu não vou aprende:r ((sorriu)) ele disse CAL:::ma!

A intenção de rever esse aspecto na sessão era de compreender melhor quais eram as dificuldades que Nina sentia no processo de ensino-aprendizagem da língua de sinais, algo que não ficou muito claro na entrevista. Para tanto, trago uma pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) “qual a parte mais:: difícil na Libras que você acha?”. No decorrer da sessão, a mãe relata as dificuldades que enfrenta em aprender a Libras:

Quadro 34 – Sessão reflexiva 1 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Transformação na comunicação graças à Libras	- Expressão facial auxilia no processo de interação em Libras.	<p>Val49: e qual a parte mais:: difícil na Libras que você acha?</p> <p>Nina41: <u>a parte de comunicação de encaixar frase... sabe? [...]</u>... porque... <u>na frente do Gustavo É Libras... não sabe de nada? IMPROVIsa... tudo no improviso mas em Libras... lá em casa agora é assim... a gente sabe po::uco mas é aquela coisa [...]</u>mas::: agora em casa a gente sempre tenta se comunicar em Libras... foca na Libras... principalmente com ele [...] <u>a gente interpre::ta é:: muita coisa que a professora fez hoje... a gente é muito isso! [...]</u> então é aquela coisa você não sabe o sinal? A gente vai imitando os bi::chos... <u>muita expressão... faz qualquer coisa! !</u> minha CASA você não tem noção!</p>

Nina contou que tem muita dificuldade na construção de frases em Libras. Mesmo não tendo domínio desse aspecto, ela busca outras estratégias para se comunicar com Gustavo, mas sempre utilizando tudo o que sabe em língua de sinais. Se não consegue formular frases, utiliza outros aspectos da língua para efetivar a comunicação com o filho.

Esse dado foi produzido ao final da aula 20 do curso. Nesse dia, a instrutora trabalhou os classificadores⁶³ e o modo como a expressão facial é constituinte fundamental desse aspecto da língua. Vale destacar que não somente nessa aula, mas em anteriores e posteriores a essa, a instrutora acentua a importância do parâmetro expressão facial. Ao aprender no curso a relevância de explorar o uso dos classificadores e expressão facial, percebeu que esses pontos são imprescindíveis na interação com o filho.

Mesmo não dominando a língua, Nina utiliza o que sabe, explorando ao máximo as competências que alcançou no uso da Libras. Evidenciou que o mais importante é utilizar sempre a língua de sinais ao interagir com o filho. Esse dado corrobora o que

⁶³ Descrição sobre classificadores na seção de Metodologia, item 2.3.2.

pesquisadores da educação de surdos defendem no que diz respeito à importância de as famílias ouvintes aprenderem a Libras e, com isso, construírem um processo de comunicação mais fluido no contexto doméstico (Cf. GÓES, 2012; LACERDA, 2013; MONTEIRO, 2013).

Além da aula 4, resgatamos aspectos da aula 9. Nela, Gustavo estava presente por não ser dia letivo. Nina e Pedro o levaram para o curso. Assim, antes de fazer minhas perguntas sobre a aula, questiono se Nina gostaria de conversar sobre algum ponto da aula 9. Nesse instante, a mãe revela algumas reflexões:

Quadro 35 – Sessão reflexiva 2 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Transformação na comunicação graças à Libras	- Surdo tem mais facilidade com a Libras. -Libras é a língua do surdo.	Nina10: então... <u>nessa AUla foi bom porque ela ((professora)) ia fazendo os sinais e o Gustavo fazia junto... não sei se você lembra... você prestou a atenção?</u> Val11: prestei. Nina11: ela fazia o sinal e ele fazia também! ((risos)) ele se divertiu muito nesse dia ((risos)) [...] Nina12: <u>então... pra ele é mais fácil... BEM mais fácil... ou até:: hoje... até em casa é bem mais fácil... às vezes eu faço o sinal errado e ele faz certo! o sinal de::le mesmo... às vezes eu faço aqui:: ele faz... mostra que é aqui do lado sabe? e ele é muito inteligente!</u> Val13: e por que você acha que pra ele é mais fácil aprender os sinais? Nina13: <u>eu acho porque ele é surdo... então isso é uma facilidade maior... porque a única forma dele se comunicar é pelo sinal! então essa é a facilidade nas coisas.</u>

Nina relata nessa sessão alguns pontos das ações de Gustavo em sala que observou com mais atenção ao ver a gravação da aula. Percebeu que o filho faz os sinais

junto com a professora e que este tem mais facilidade em sinalizar. Em seguida, faço uma pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) para entender porque a mãe achava que Gustavo apreendia a Libras mais facilmente. Nina respondeu dizendo que isso ocorria porque o filho era surdo e, conseqüentemente, tinha mais facilidade em sinalizar. De acordo com a mãe, isso acontece porque a Libras é a única forma de o filho se comunicar. O sentido que dou a esse dado é de que a mãe compreendeu que língua de sinais é o idioma pelo qual o filho consegue interagir mais facilmente.

Autores como Finau (2006), Araújo e Lacerda (2010), Góes (2012), Fernandes (2012) e Franco (2015) afirmam que o processo de ensino-aprendizagem da Libras é mais fácil para a criança surda, pois o idioma se desenvolve em uma modalidade (espaço-visual) acessível, diferente da língua oral, que geralmente é acessada e apreendida pelo surdo por processos diferentes.

A aula na qual Gustavo estava presente também foi discutida em sessão reflexiva com Pedro. Resgatei um momento no qual o padrao ensina alguns sinais ao enteado:

Trecho 3 – Aula 9 do curso de Libras

[46min30s da aula 9]: Gustavo14: (mostra um brinquedo para Pedro. Brinca com o boneco)
 Pedro5: *OVELHA*
 Gustavo15: *OVELHA* (sorri para Pedro e entrega um lápis)
 Pedro6: (desenha algo no caderno) *OVELHA* (aponta para o desenho no caderno)
 Gustavo16: (sorri para Pedro) *OVELHA* (começa a pintar) [...]

Após revermos a gravação da aula, faço uma pergunta fechada indutiva de sim ou não (Cf. ARANHA, 2009), pois tenho a intenção de saber se Pedro ensinava os sinais a Gustavo de modo frequente:

Quadro 36 – Sessão reflexiva 2 Pedro

Tema	Sentido/significado	Fala do participante
Transformação na comunicação graças à Libras	- Ensinar os sinais possibilita representação (linguística) dos	Val46: nessa parte ele te mostra um brinquedinho... e você faz o sinal de ovelha... e ele repete o sinal com você... ovelha... do bonequinho... sempre que você pode... você mostra os sinais pro Gustavo?

	brinquedos. - Libras como língua de interação nas brincadeiras.	Pedro46: ah sim... com certeza. Val47: por que você mostra os sinais? Pedro47: <u>pra ele aprender o que é né?! porque:: não adianta só ele ter... que nem os bichinhos... ele tem... sabe que é alguma coisa... mas não sabe o que represe::nta... aquele bichinho que ele tem né? ele tem um monte de bichinhos... e::: o forte dele é dinossauro... só que dinossauro não sei bem né? o dinossauro... mas eu tento fazer de alguma fo::rma... tem um dinossauro dele que tem um pescoço e:: eu faço pra ele que tem o pescoço gra::nde e ele gosta [...]</u> <u>é importante! porque por ele mesmo quando ele vê um animal ele mesmo faz... representa que animal que é... de tanto assim ter ensina::do ensina::do... ele pega o bicho... ele já modela na massinha e já mostra o sinal do bicho que tá fazendo! então ele já tá sabendo identificar o que é os animais né?</u>
--	--	---

Pedro diz que sempre que pode ensina os sinais para Gustavo. A fim de compreender os motivos que levam o rapaz a ensinar os sinais para o enteado, faço a pergunta aberta de explicação (Cf. ARANHA, 2009) “por que você mostra os sinais?”. Pedro responde que acha importante ensinar os sinais para que o menino saiba a representação, o significado de seus brinquedos.

A fala de Pedro faz emergir questões importantíssimas sobre o papel do brincar na construção dos processos de desenvolvimento da criança. De acordo com Vygotsky ([1934] 1991), no brincar, a relação da criança com os objetos muda significativamente. No ato do brincar, o autor afirma que a “criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê” (p. 65). Ao brincar, a ação da criança se constitui numa situação imaginária e esta lhe ensina a “dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (idem). O autor diz que, por volta da idade pré-escolar, ocorre, pela primeira vez, uma mudança entre os campos do significado e da visão. No brincar, o “pensamento está separado dos objetos e a ação

surge das ideias e não das coisas”. Assim, um boneco torna-se para Gustavo, por exemplo, uma ovelha. O brincar é uma ação regida por regras “determinadas pelas ideias e não pelos objetos”. Nesse instante, ocorre uma imensa “inversão da relação da criança com a situação concreta” (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 65).

Vygotsky expõe que, para a criança, “o objeto é dominante na razão objeto/significado e o significado subordina-se a ele”. Todavia, a partir do momento crucial no qual um boneco torna-se o pivô que separa o significado de “ovelha” da ovelha real, “essa razão se inverte e o significado passa a predominar, resultando na razão significado/objeto” (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 66). Desse modo, no brincar, o significado torna-se central e os objetos são deslocados de uma posição de domínio para uma de subordinação.

Vygotsky ([1934] 1991) explica que o brincar é uma atividade de transição na qual a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão geralmente vinculados e, ao mesmo tempo, ela inclui um pivô, um objeto real para mediar as operações com significados. Ao brincar, a criança involuntariamente utiliza “sua capacidade de separar significado do objeto” inconscientemente e, nesse processo, alcança a “definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto” (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 66).

A teoria sócio-histórico-cultural afirma que os seres humanos não veem simplesmente um objeto, mas veem algo constituído por significados. Assim, a formação da percepção humana pode ser representada, “figurativamente, como uma razão na qual o objeto é o numerador e o significado é o denominador (objeto/significado)”. Essa razão simboliza a “ideia de que toda a percepção humana é feita de percepções generalizadas e não isoladas” (VYGOTSKY, [1934] 1991, p. 66). A percepção se desenvolve muito cedo na vida da criança e esta não enxerga apenas cores e formas, mas significados. No ato de brincar, a criança inicia o processo de desenvolvimento da percepção e no qual o simbólico a constitui. O primordial nesse processo é o papel da língua. Ela funciona como constituinte da percepção humana (regida por significados).

A fala de Pedro no quadro 36 expõe o cuidado que o padrasto tem em ensinar os sinais para Gustavo. O padrasto, ao dizer, “ele tem... sabe que é alguma coisa... mas não sabe o que representa... aquele bichinho”, destaca o que é primordial na espécie humana: conhecemos o mundo por meio dos significados. Pedro tem consciência da

importância de ensinar a Libras e das possibilidades que a língua proporciona ao menino que estão, entre outros aspectos, na capacidade de representar os objetos. Isto é, o que Gustavo compreende do mundo é por intermédio dessa representação.

Vygotsky ([1934] 2001) expõe o que Stern descreve sobre o desenvolvimento ontogênico do pensamento e da linguagem humana. De acordo com Vygotsky, Stern afirma que, a princípio, a criança assimila as palavras que são, para ela, estímulos “substitutos de alguns objetos, pessoas, ações, estados e desejos”. Nessa fase, a criança sabe apenas as palavras que aprende com outros a seu redor. Quando a criança entra na faixa etária dos 2 anos de idade, há uma radical mudança no processo, pois ao ver o objeto, a criança pergunta seu nome, ou seja, “ela necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo que lhe serve para nomear e comunicar” ([1934] 2001, p. 131). Nesse momento, a fala infantil inicia uma fase intelectual na qual a criança começa a descobrir a função simbólica da linguagem. A partir daí, segundo a teoria de Stern, as curvas do desenvolvimento do pensamento e da fala se cruzam.

Vygotsky ([1934] 2001, p. 146), no entanto, com base em experimentos e estudos, afirma que nessa idade a criança percebe a palavra como uma propriedade, e não como símbolo do objeto. Assim, “a criança assimila a estrutura externa antes que a interna. Ela assimila a estrutura externa: a palavra-objeto” e “[...] leva muito tempo para tomar consciência do significado simbólico da linguagem e usa a palavra como uma das propriedades do objeto”.

De acordo com o teórico russo, o encontro entre pensamento e linguagem surge apenas a partir da idade pré-escolar da criança. Segundo a teoria sócio-histórico-cultural, a linguagem surge primeiramente como função social, como forma de comunicação com o meio social. Todavia, é em meados da idade pré-escolar que observa-se mudanças significativas, pois nesse instante aparece a fala egocêntrica. Vygotsky ([1934] 2001, p. 38) diz que é na fala egocêntrica da criança, descrita por Piaget, que se encontra o elo intermediário que reúne os processos das linguagens exterior e interior. Nesse momento, a linguagem deixa de ter a função apenas comunicativa e passa a ter também função planejadora. A linguagem egocêntrica funciona como operação de planejamento nas ações da criança que, em meio a uma problemática e em busca de sua solução, fala consigo mesma em voz alta. Essa fala em

voz alta se “caracteriza por signos exteriores, operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos”.

No decorrer do tempo, essas operações externas se interiorizam e a criança passa a planejar mentalmente, ou seja, começa “a operar com relações interiores em forma de signos interiores”, algo que é denominado por pensamento verbalizado ou linguagem interior. Assim,

[...] o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança [...] é uma função direta de sua linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem [...] um desenvolvimento não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento - do biológico para o histórico-social (VYGOTSKY, [1934] 2001, p. 148-149).

O que o padrasto revela em sua fala corrobora com as concepções da teoria sócio-histórico-cultural. O rapaz conta que seu enteado gosta muito de brincar com bonecos de dinossauros e outros animais. Ao brincar com massinha de modelar, o menino modela bichos. Durante essas brincadeiras, Pedro diz que sempre ensina os sinais (que ele aprendeu no curso). Relata que acha muito importante ensiná-los, pois desse modo Gustavo saberá qual é o signo que o representa. Portanto, ao aprender os sinais no curso e, posteriormente, ensiná-los para o enteado, Pedro proporciona possibilidades de desenvolvimento de uma função psicológica superior (percepção) de Gustavo (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991). Sem a língua, o brincar – e tudo o que este desencadeia no desenvolvimento da percepção – não aconteceria em sua plenitude. Além disso, é pela língua, socialmente aprendida, que a criança poderá desenvolver seu pensamento, pois ambas as operações estão em interdependência (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991, [1934] 2001).

Em suma, o processo de ensino-aprendizagem da Libras promoveu grandes rupturas na comunicação dessa família. Ao mesmo tempo, por meio das sessões reflexivas, os pais de Gustavo refletiram sobre suas ações em sala de aula, perceberam qual eram suas concepções sobre a Libras como suas ações as revelavam. A partir disso, puderam refletir e ressignificar suas definições sobre a língua de sinais.

No próximo tópico, discutirei os dados que respondem minha pergunta de pesquisa “como a Libras auxiliou na criação de laços afetivos nesse contexto familiar?”.

3.3.2 A Libras e sua capacidade de criação de laços afetivos

Com o intuito de esclarecer alguns pontos da entrevista com Nina que me pareceram pertinentes resgatar por não terem sido aprofundados, mostrei um trecho da gravação no qual afirma que o processo de ensino-aprendizagem da Libras e a inserção de Gustavo na EMEBS promoveram mudanças em seu comportamento. No entanto, a participante não descreveu quais foram essas mudanças:

Trecho 4 – Entrevista Nina

[11mim48s da entrevista] Nina18: isso!... e::: passou remédio e eu comecei... aí ele ((expressão de dor)) tá doendo... aí ele fica sempre quieti::nho ali na dele... mas... depois da escola Gustavo tá outra criança.

Por isso, após reproduzir o áudio da entrevista, faço uma pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) para conhecer melhor quais eram essas mudanças ditas por Nina:

Quadro 37 – Sessão reflexiva 1 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Criação de laços afetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Libras promove relação de mais respeito entre mãe e filho. - Libras promove relação de mais carinho entre mãe e filho. 	<p>Val16: nessa parte você torna a dizer que Gustavo é “outra criança” que antes ele era de um jeito... que ele se comportava de um jeito e que agora ele está de outro... é::: o que mudou no Gustavo e como isso afetou... a relação entre vocês?</p> <p>Nina13: [...] mas:: ele assim... ele tá... <u>outra criança porque hoje ele tem mais paciência com as coisas... hoje ele sabe que eu sei algumas coisas então ele espe::ra ele espera eu reclamar... [...] hoje ele sempre chega em mim agora... sabe aquele carinho... aquela carinha de pode ou não pode? pode *PODE*? não pode *NÃO PODE*?... então ele sabe isso! [...] mas eu digo que a escola é BOA e ajudou bastante por conta de:: mais assim... eu aprender a converSAR e com aquela coisa de eu saBER... [...] mas::: em termos de</u></p>

		saber TO:::DAS as coisas não... pequenas coisas... mas são as pequenas coisas que tão fazendo a diferença.
--	--	--

Sobre o que Nina expõe em sua fala, atribuo o sentido de que a escola proporciona uma comunicação mais efetiva e, conseqüentemente, uma relação mais próxima entre ela e Gustavo, na qual há a possibilidade de demonstração de afetos. Esse dado revela que o processo de ensino-aprendizagem da Libras para essa mãe interferiu de modo extremamente positivo e transformador em diversos âmbitos, como no processo comunicativo no seio familiar e nos vínculos afetivos entre ela e seu filho surdo, algo veementemente defendido pelos estudiosos da área da surdez (Cf. FINAU, 2006; ARAÚJO; LACERDA, 2010; FERNANDES, 2012; LACERDA, 2013; MONTEIRO, 2013; FRANCO, 2015). A mãe conta como o uso da Libras no seio familiar promove a proximidade entre ela e o filho, como se aproxima dela com carinho, que se construiu uma relação de respeito na qual Gustavo pede permissão para a mãe antes de fazer algo.

No que diz respeito à Libras e à possibilidade de relação interpessoal mais estreita, o quadro 34 trouxe um dado sobre as dificuldades de Nina concernentes ao processo de ensino-aprendizagem da língua de sinais (sessão reflexiva 1). A mãe conta que, mesmo enfrentando dificuldades com a língua, seu foco maior é interagir em Libras com Gustavo. A fim de entender porque o processo comunicativo no contexto doméstico passou a ser em língua de sinais, faço a pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) “e por que ‘focar tanto na Libras em casa?’”:

Quadro 38 - Sessão reflexiva 1 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Criação de laços afetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Libras é a vida do filho surdo. - Libras possibilita participar dos momentos importantes que o filho surdo vive / 	<p>Nina41: [...] mas::: agora em casa a gente sempre tenta se comunicar em Libras... foca na Libras... principalmente com ele.</p> <p>Val50: e por que “focar tanto na Libras em casa”?</p> <p>Nina42: <u>porque é a VIDA do Gustavo! agora... vejo querendo ou não a vida do Gustavo vai ser Libras! e::: eu quero que::: meu filho vai ter uma adolescência e eu</u></p>

	viverá.	<u>QUERO que:: ser MãE... no momento certo... ser mãe no momento dele chegar MãE... é assim assim e eu entenDER por isso o foco é TÃO em Libras assim sabe?</u>
--	---------	---

No trecho acima, atribuo o sentido de que Nina compreendeu que a Libras sempre será a língua principal de comunicação em seu seio familiar, pois ela já faz parte da vida do filho, é, incontestavelmente, a língua do Gustavo. A mãe conclui que, para participar das experiências do filho, terá que focar no uso da Libras. Além desse momento, Nina ressalta na sua terceira sessão reflexiva sobre a vontade de participar das vivências do filho, de que ele confidencie as experiências amorosas que terá na adolescência e compreende que isso só acontecerá se ela aprender a Libras.

Na terceira sessão reflexiva, Nina e eu discutimos alguns trechos da primeira, pois ao rever os dados, refleti sobre a minha ação como participante-pesquisadora (Cf. PÉREZ GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1992) que almeja possibilitar a negociação e construção de novos sentidos. Percebi que, em certos momentos dessa primeira sessão, não apresentei perguntas que mediassem de modo mais efetivo o processo de negociação e reconstrução (Cf. MAGALHÃES, [1994] 2007a, [1998] 2007b; LIBERALI, 2008; FIDALGO, 2018).

Na primeira sessão reflexiva, Nina e eu conversamos sobre quais expectativas ela tinha em relação ao implante coclear. Assim, resgato um trecho da entrevista no qual falamos sobre a operação:

Trecho 5 – Entrevista Nina

[22min02s da entrevista] Val 29: é::: então você tá decidindo em fazer o implante... o médico já te deu alguma orientação de como é esse implan::te... o que vai acontecer APÓS esse implante? você chegou a ter essa orienta::ção... chegou a perguntar pra alguém como vai ser?

Nina28: entã::o... é:: em Salvador eles me deram várias... ele já passou por VÁrias avaliações em Salvador... de implante coclear... eu sou bem curiosa nas coisas... então se você não me falar eu vou perguntar... e eu sempre pergunto... como é que é... o implante? eles sempre me explicavam... o implante coloca... é tipo um microfo::ne que entra na cóclea:: e aquilo ali vai vim roboticamen::te... ah tecnologia né? e ele vai ouvir... é::: eu sempre sou curiosa no youtube só que no youtube não mostra tudo... mas sempre::: eu pesqui:so e estudo bastante... mas eles me deram várias avaliações e:: eu guardo tudo... papel... tudo então... quando o Médico me chamar aqui eu vou

levar tudo vou apresentar tudo então (trecho incompreensível) aqui assim assado... então eu to bem confiante nessa parte.

A discussão sobre esse trecho na primeira sessão reflexiva de Nina se deu do seguinte modo:

Trecho 6 – Sessão reflexiva 1 Nina

[31min02s da sessão 1]: Val39: e::: pensando no implante coclear que a gente acabou de falar... se ele oraliza::r... você acha que vão continuar a se comunicarem em Libras ou em português?
 Nina32: acho que... os dois.
 Val40: por que?
 Nina33: porque::: acho que ele não falar cem por cento... acho que vai ser bem arrasta::do sabe? falando bem be:m arrastado... bem complicado sabe? acho que a gente vai se comunicar nos dois! porque vai ter coisas que não vou entenDER... porque tem palavra que até a gente tem problema de se comunicar... imagina criança? então:: ele vai faLAR mas não certi::nho... então... falar em Libras vai ser muito bom! muito bom mesmo.
 Val41: e::: pra você tudo bem usar as duas?
 Nina34: sim! tudo bem.

Na primeira sessão (trecho acima), a mãe disse que ainda que o filho aprendesse a oralizar (após implante e terapia de fala), a Libras continuaria a ser usada no contexto doméstico, pois achava que, possivelmente, Gustavo não articularia o português oral de forma clara e isso atrapalharia a interação. Assim, a Libras auxiliaria para a construção de uma comunicação mais plena.

Somente após a sessão e no processo de transcrição, refleti sobre essa parte da fala da mãe; entendi que talvez Nina visse a Libras como um mero auxílio, que se não compreendesse a oralização do filho, a língua de sinais serviria de suporte. Percebi também que, ao invés de trazer uma pergunta que estimulasse um aprofundamento de reflexão, fiz a pergunta fechada indutiva de sim e não “e::: pra você tudo bem usar as duas?” que apenas pede “concordância ou discordância simples sem maiores explicações” (ARANHA, 2009, p. 79) e, conseqüentemente, não incentivou Nina a dizer mais sobre qual língua predominaria em sua casa, caso o filho aprendesse o português oral.

Assim, talvez Nina pensasse que, se porventura Gustavo aprendesse a oralização, o português oral seria a língua principal e a Libras deixaria o posto de língua dominante, transformando-se em um recurso auxiliar. Senti que precisava retomar esse ponto e compreender melhor o que a mãe quis dizer com esse relato.

Após ouvirmos o trecho 6, retomo alguns pontos ditos por Nina e faço a pergunta aberta hipotética “vamos trazer uma hipótese... por exemplo... ele oralizar de uma forma mais clara... mesmo assim... se fosse assim... então largaria a língua de sinais?” com a intenção de estabelecer hipóteses e proporcionar “a criação de cenários alternativos” (Cf. ARANHA, 2009, p. 79):

Quadro 39 – Sessão reflexiva 3 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Criação de laços afetivos	<p>- Libras possibilita participar das orientações e aconselhamentos da futura vida amorosa do filho surdo.</p> <p>- Libras como língua de acolhimento.</p>	<p>Val16: ((barulho de caminhões)) nessa parte aqui... a gente fala sobre o que vai usar pra comunicação com Gustavo... se é Libras... se é português... aí você fala que vai ser os dois... porque você acha que ele ‘não vai oralizar de forma cla::ra... ele vai falar mais arrasta::do’... enfim... mas... vamos trazer uma hipótese... por exemplo... ele oralizar de uma forma mais clara... mesmo assim... se fosse assim... então largaria a língua de sinais?</p> <p><u>Nina15: não! de jeito nenhum!</u></p> <p>Val17: por que?</p> <p><u>Nina16: porque::: é um autoconhecimento que agora... que ele tem para si! que é uma forma que::... sabe?... eu acho muito lindo... e você VÊ as pessoas se comunicando... eu tenho certeza que <u>Gustavo não vai se comunicar só verbalmen... é verbalmente que se fala?... oralme:::nte... então eu acho que Gustavo vai se comunicar com tudo... e::: eu espero uma geração de amigos de Gustavo... de todo jeito!... sério... eu espero amigos de todo jeito!... e eu tenho certeza que maioria vão ser surdos! então::: lógico que eu quero saber o que meu filho tá conversando! ((risos)) ele vai creSCER e eu quero saber... já ele ter uma namoradinha e:: falar em Libras e a mãe dele saber</u></u></p>

		<u>Libras? venha cá menino... que vou te ensinar!</u> <u>((gargalhou)) e eu quero nossa! [...] então... todo mundo</u> <u>em casa sabendo falar em Libras... como é eu... Pedro e</u> <u>ele... então Gustavo não vai ficar de canto se eu e Pedro</u> <u>sabe!... então ele vai falar tudo! e a gente vai tá lá pra</u> <u>responder! sabendo Libras tudo! por isso que eu acho que::</u> <u>é essencial pra tudo! e eu quero ser uma intérprete!</u> <u>((risos)).</u>
--	--	---

Na terceira sessão reflexiva de Nina, sua fala de conscientizações dialoga com o que disse na primeira sessão. A Libras sempre fará parte da vida de Gustavo e ela sempre será uma língua utilizada pelo filho. Logo, mesmo que o menino aprenda a oralizar, a Libras nunca será descartada, pois esta sempre será a principal língua nas vivências de Gustavo (com os amigos, futura vida amorosa). Assim como em outras instâncias, no contexto doméstico não será diferente e a Libras sempre existirá.

Além disso, a Libras será a língua de interação nos momentos de diálogo sobre a vida amorosa, de aconselhamento sobre os períodos de mudança que surgirão na adolescência do filho. Nina expôs que Gustavo terá espaço para dialogar, contará com ela e Pedro para sanar as dúvidas que geralmente aparecem na entrada da adolescência e, conseqüentemente, verá nos pais pessoas que o acolherão, em quem poderá confiar para conversar sobre as transformações que ocorrerão nessa fase da vida. A mãe ressalta que isso só será possível por meio da Libras.

Como discorrido na seção teórica, Vygotsky ([1934] 1991, [1931] 1997e), com base em Hegel, expõe que todo o desenvolvimento cultural da criança passa por 3 etapas. O autor analisa a história do desenvolvimento do gesto indicativo e afirma que este desempenha um papel extremamente importante no desenvolvimento da linguagem na criança. Constitui, em grande medida, a base primitiva de todas as formas superiores de comportamento. O autor expõe que, no início, o gesto indicativo nada mais é do que um movimento falho de agarrar, direcionado para um objeto, apontando uma ação desejada. A criança tenta pegar um objeto que está longe, direciona as mãos para ele, mas não o alcança, seus braços se estendem no ar e os dedos fazem movimentos indicativos.

O teórico russo afirma que este movimento se trata de uma situação inicial em direção a algo maior para o desenvolvimento da criança, pois surge, pela primeira vez, o movimento indicativo que pode-se denominar de gesto indicativo. A criança, com seu movimento, só mostra, objetivamente, o que pretende alcançar. No entanto, quando a mãe vai ao auxílio do filho e interpreta seu movimento como indicador de algo, a situação muda completamente (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991, [1931] 1997e).

Em resposta à tentativa da criança de pegar o objeto, ocorre uma reação, não do objeto, mas por parte de uma outra pessoa. Assim, nesse caso, é o outro (a mãe) que atribui um primeiro sentido ao movimento da criança. Só mais tarde, devido à relação que a criança faz do movimento com toda a situação objetiva, é que começa a compreender seu gesto como uma indicação. Percebe-se, portanto, que a função do movimento se modifica, pois deixa de ser dirigido para o objeto e passa a ser direcionado para outra pessoa, convertendo-se, assim, em um meio de relação. A criança é a última a tomar consciência de seu gesto, pois seu significado e funções são estabelecidos, a princípio, pela situação objetiva e, posteriormente, pelas pessoas que a cercam. O gesto indicativo tem sentido a partir do que os outros entendem para, depois, tornar-se indicativo para a criança (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991, [1931] 1997e).

Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, mas também à história de cada função isolada. Nisto reside a essência do processo do desenvolvimento cultural expresso na sua forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais. Este é o processo de formação da personalidade. Pela primeira vez se levanta na psicologia, em toda a sua importância, o problema das correlações das funções psíquicas externas e internas (VYGOTSKY, [1931] 1997e, p. 195-196, tradução minha)⁶⁴.

Com base nessas premissas, a teoria sócio-histórico-cultural afirma que todo o interno das formas superiores foi, necessariamente, externo, ou seja, foi para os outros o que agora é para si mesmo. Assim, toda função psíquica superior passa,

⁶⁴ Texto original: Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. En ello radica la esencia del proceso del desarrollo cultural expresado en forma puramente lógica. La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás. Este es el proceso de formación de la personalidad. Por primera vez se plantea en psicología, en toda su importancia, el problema de las 196 correlaciones de las funciones psíquicas externas e internas (tradução minha).

indubitavelmente, por uma etapa externa do desenvolvimento, pois a função é, inicialmente, social (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991, [1931] 1997e).

Vygotsky ([1934] 1991, [1931] 1997e) explica que toda função psíquica superior foi, primeiramente, função externa por ter sido social, para depois tornar-se interna. Esse é o fundamento central para o desenvolvimento humano, o que o autor denomina internalização. Toda função psíquica propriamente dita foi antes uma relação social. Assim, “o meio de influência sobre si mesmo é, inicialmente, o meio de influência sobre os outros, ou o meio de influência dos outros sobre o indivíduo⁶⁵” (idem, p. 196).

Nesse processo de desenvolvimento das funções superiores do externo para o interno, a linguagem tem um papel fundamental. A perspectiva sócio-histórico-cultural explana que há 3 formas básicas de desenvolvimento da linguagem na criança. Primeiramente, a palavra possui um sentido, isto é, relaciona-se com o objeto; cria um elo objetivo entre a palavra e aquilo que ela significa; se não houver essa relação, a palavra não se desenvolve. A ligação objetiva entre a palavra e o objeto é utilizada funcionalmente pelo adulto como meio de comunicação com a criança para, posteriormente, a palavra ter para ela sentido. Portanto, “o significado da palavra existe antes objetivamente para os outros e só depois começa a existir para a própria criança⁶⁶” (VYGOTSKY [1931] 1997e, p. 196). Com isso, “todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança convertem-se em função psíquica⁶⁷” (idem).

Vygotsky ([1931] 1997e) expõe que a lei genética geral do desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: (1) no nível social e, em seguida, (2) no nível psicológico; inicialmente, na relação social, como categoria intersíquica e, a posteriori, de modo interno na criança como uma categoria intrapsíquica. Esse processo acontece igualmente em todas as funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e desenvolvimento da vontade). Em suma, por detrás de todas as funções psicológicas superiores e suas relações se encontram, geneticamente, os vínculos sociais, as autênticas vivências humanas. Assim, o teórico diz que o “resultado fundamental da

⁶⁵ Texto original: El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo (tradução minha).

⁶⁶ Texto original: [...] el significado de la palabra existe antes objetivamente para otros y tan sólo después comienza a existir para el propio niño (tradução minha).

⁶⁷ Texto original: [...] todas las formas fundamentales de comunicación verbal del adulto con el niño se convierten más tarde en funciones psíquicas (tradução minha).

história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado como a sociogênese das formas superiores de comportamento⁶⁸ (ibidem).

Esses dados (quadros 38 e 39) ilustram como Nina se conscientizou de que a Libras sempre será a primeira língua de Gustavo, que só por intermédio dela poderá participar das vivências do filho, mostrar a ele como será efetivamente acolhido em todos os momentos e, a partir disso, surgirá a construção de laços de confiança. É por meio da Libras que Gustavo desenvolverá as suas funções psíquicas superiores de modo intersíquico e, em seguida, intrapsíquico (Cf. VYGOTSKY [1931] 1997e). Os significados de respeito, de confiança serão constituídos pelo menino, inicialmente, de modo externo (através das relações sociais) para serem, conseqüentemente, internalizados. Assim, o fato de Nina e Pedro saberem Libras, promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do seu filho surdo.

Com isso, ao passar pelo processo de ensino-aprendizagem da Libras, a mãe percebeu que a língua sempre ocupará um papel primordial na interação com Gustavo. Nina compreende que a Libras é essencial não só para o desenvolvimento linguístico e social do filho, mas, também, nas ligações interpessoais com Pedro e ela, concepções já afirmadas por vários pesquisadores (Cf. FINAU, 2006; GESSER, 2009; ARAÚJO; LACERDA, 2010; FERNANDES, 2012; LACERDA, 2013; MONTEIRO, 2013; FRANCO, 2015; SOUZA, 2017).

Voltando para a primeira sessão reflexiva de Nina, converso com ela sobre uma parte da entrevista na qual falamos sobre como os médicos da Bahia a orientaram e procederam com a surdez de Gustavo:

Trecho 7 – Entrevista Nina

[19mim40s da entrevista] Nina26: então... e eles queriam dar choque pra vê se ela reanimava pra:: pra fazer funcionar só que a probabilidade de vida... era... setenta por cento dele morrer! e não! não vou aceitar uma coisa dessa... então comecei a fazer ele colocou o aparelho e PRONTO! E falei não... eu prefiro ir pra São Paulo... e fazer a vida do meu filho porque... é muito complicado... aí foi onde eu vim pra cá.

⁶⁸ Texto original: [...] el resultado fundamental de la historia del desarrollo cultural del niño podría denominarse como la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento.

Nessa parte da entrevista, não ficou claro para mim o que a mãe quis dizer com “ele colocou o aparelho e pronto”. Por isso, achei pertinente retomar esse ponto na sessão reflexiva. Após ouvirmos juntas o trecho acima, trago a pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) “aqui você fala sobre quando ele colocou o aparelho... que ele ‘colocou o aparelho e pronto’... o que você quis dizer com isso?” para entender melhor o que a mãe quis expor:

Quadro 40 – Sessão reflexiva 1 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Criação de laços afetivos	- Interação mais confortável com interlocutor que sabe Libras.	Val25: aqui você fala sobre quando ele colocou o aparelho... que ele “colocou o aparelho e pronto”... o que você quis dizer com isso? [...]
Transformação na comunicação graças à Libras	- Interação mais plena com quem sabe Libras. - Interlocutor que sabe Libras é mais confiável.	Nina22: <u>então... assim... lá na Bahia eles simplesmente colocaram o aparelho! colocaram o aparelho pra quê?! por colocar!</u> [...] igual eu falei... eles não fizeram NADA! E era aquela coisa demorada... o que adianta? [...] seu filho vai pôr aparelho por adaptação... adaptação a quê? <u>ninguém me falou nada! se adaptar a que? deixa ele aí que ele vai aprender a falar... quando?! [...] não me deram uma posição...</u> ah seu filho vai fazer fo::no que ele vai ter um estímulo de de... voz... pra ele falar... nada disso! meu filho simplesmente colocou o aparelho e:: pronto! Val27: e::: você percebeu isso lá ou você percebeu isso aqui? essa:: esse jeito que eles trataram... só colocou o aparelho e pronto. Nina22: não a gente reflete desde lá... mas a gente vai porque precisa né? a gente querendo ou não pela pouca maturidade de ser mãe ce::do... mas a gente vai e pega a pequena oportunidade que eles dá com unhas e dentes [...] <u>então a gente vai e encara! é pouco! é tanto que demorei três meses pra Gustavo fazer uma audiometria... é::: exata! eu fui fazer audiometria aQUI</u> [...] eu cheguei pra fazer uma audiometria... o nome da doutora era L... <u>e ela:: su:::per... um amor de pessoa!</u>

		<p>[...] <u>começou a falar com Gustavo em Libras! fez sinal de bichinhos em Libras! mostra::ndo sinal de cor... simplesmente em quaRENTA e cinco minutos o exame tava pronto!</u> e eu passei quase três meses pra fazer o exame LÁ! [...] e a criança chorava chorava choRAva... se tá fazendo um trabalho por que não PARA?! Para! vamos parar... vamos acalmar essa criança... no relatório eles falavam... cria::nça agita::da... não conseguimos completar o exa::me [...] <u>um exame que eu demorava quase duas horas pra tentar fazer... eu fiz em quarenta e cinco minutos aqui!</u> [...]</p> <p>Val28: essa médica daqui que usa um pouco de Libras com Gustavo fez diferença?</p> <p>Nina23: fez! nossa! porque ele entendeu né?! [...] <u>ele entendeu que ali tinha uma pessoa que:: tava falando o que... a parte que ele quer! a comunicação DELE! então para ele... se essa mulher se comunica como eu me comunico ENTÃO essa É a CERta! então é onde aquela criança se sente::: num confo::rto... ali onde ele po::de ter paciência...</u> e qualquer coisa que ele falar... tanto que ela falou ROsa! *ROSA* ele fez pra ela! então:: é aquela coisa... e ela ae! *PALMAS* sabe?</p>
--	--	--

Após minha pergunta, Nina relata o descaso que enfrentou nas primeiras clínicas em que buscou auxílio para Gustavo quando morava na Bahia. Percebe-se em sua fala que, apesar do acesso aos aparelhos auriculares, não houve a possibilidade de acompanhamento e terapia com o fonoaudiólogo. Com isso, o dispositivo eletrônico foi ofertado, mas a parte terapêutica não e, consequentemente, o aparelho se mostrou inútil.

Em seguida, faço uma pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) a fim de saber como a mãe interpretava esse descaso, como ela percebia esse tratamento dado a ela e ao seu filho. A dona de casa conta que refletia sobre o destrato, mas aceitava por não ter opções e oportunidades e se agarrava a tudo que se apresentava como possibilidade de desenvolvimento para Gustavo. Ao procurar atendimento em

uma outra clínica aqui em São Paulo⁶⁹, notou, todavia, uma diferença que lhe pareceu gritante.

Nina conta que muitas vezes tentou fazer uma audiometria em Gustavo com o intuito de saber o grau de surdez do filho. No entanto, só conseguiu de fato concluir o exame porque a médica que atendeu Gustavo sabia Libras. O ponto mais interessante desse dado é que, se Gustavo não estivesse matriculado em uma EMEBS e tendo uma educação bilíngue, talvez o fato de a médica que lhe atendeu ter conversado com ele em Libras não interferiria significativamente. Mais uma vez, a escola promoveu, mesmo que indiretamente, oportunidades para esse contexto extraescolar.

A mãe também percebe que Gustavo sente-se mais à vontade e interage com mais tranquilidade com quem sabe Libras. Nesse momento, entendeu que a Libras é “a parte que ele quer! a comunicação DELE! então para ele... se essa mulher se comunica como eu me comunico ENTÃO essa É a CERta! então é onde aquela criança se sente::: num confo::rto”. Assim, ao ver a médica conversando em Libras, Gustavo sentiu-se confortável, amparado e deu abertura para que a profissional se aproximasse e fizesse o exame de audiometria.

Os sentidos que dou para os dados dos quadros 39 e 40 são de que a mãe compreendeu que só por meio da Libras as relações de proximidade e construção de confiança e afeto se constituirão verdadeiramente. Além disso, emerge do quadro 40 a importância de a Libras ser utilizada como língua de interação também no setor clínico-terapêutico (Cf. SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

Durante séculos, a surdez foi tratada como característica fora do padrão, logo, que necessitava de procedimentos para sua correção e, com isso, a normalização. Durante muito tempo, os tratamentos eram voltados para treinamento da oralização, pois a falta de audição impedia que o surdo tivesse acesso à palavra. A educação de surdos passou por um longo período no qual os processos pedagógicos (iniciados com surdos da nobreza) eram voltados para um fim maior: a articulação da fala oral e domínio da modalidade escrita (Cf. SKLIAR, 1998, 2001, 2009; SANTANA; BERGAMO, 2005; LACERDA; LODI, 2009; GESSER, 2009).

No século XVIII, surge o método francês, no qual há outra possibilidade de o surdo ter acesso à palavra: pelas línguas de sinais (à época, ainda chamada de

⁶⁹ Importante deixar claro que o fato de a clínica ser paulistana não a faz mais significativa para a análise desse dado, mas sim o fato de esta ter uma profissional que sabe Libras.

linguagem gestual). Apesar de essa nova perspectiva educacional ter proporcionado mudanças positivas e significativas na formação e inclusão social do surdos, a visão da normatividade retorna no século XIX e, no Congresso de Milão, é firmada. Assim, a partir desse momento, a finalidade maior dos âmbitos educacionais foi construir caminhos para que os alunos surdos oralizassem e, conseqüentemente, se inserissem no padrão (Cf. SKLIAR, 1998, 2001, 2009; FERNANDES, 2007; LACERDA; LODI, 2009; GESSER, 2009; MACHADO; TEIXEIRA; GALASSO, 2017; MARTINS; NAPOLITANO, 2017).

Somente a partir da metade do século XX, graças a pesquisas que firmaram as línguas de sinais como línguas – e não como códigos ou linguagem rudimentar –, e movimentos sociais e políticos das comunidades surdas, o uso das línguas de sinais retorna às escolas. No final do século, surge o bilinguismo como corrente educacional vigente para os alunos surdos (Cf. FERNANDES, 2007; LACERDA; LODI, 2009; GESSER, 2009; MACHADO; TEIXEIRA; GALASSO, 2017; MARTINS; NAPOLITANO, 2017).

No Brasil, as perspectivas educacionais sofreram influência dos movimentos mundiais sobre a educação de surdos que aconteceram no decorrer da história. As escolas brasileiras passaram pelas principais vertentes educacionais (Oralismo, a partir do Congresso de Milão; Comunicação Total e Bilinguismo) (Cf. RABELO, 2014). Atualmente, a educação bilíngue é garantida legislativamente no país; o surdo tem direito ao ensino bilíngue desde a educação infantil – na qual as línguas de instrução devem ser a Libras e o português na modalidade escrita (Cf. BRASIL, 2005). Já o português na modalidade oral deve ser trabalhado em outro setor: o clínico-terapêutico.

A partir do momento em que a surdez passa ser definida por lei não como deficiência, mas como diferença linguística, a área médica inicia sua entrada em uma nova perspectiva. O decreto 5626/05 torna a disciplina de Libras obrigatória nas graduações de Letras, Pedagogia, Educação Especial e Fonoaudiologia. Além disso, o documento, no capítulo VII em específico, discorre sobre a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e expõe que o SUS (Sistema Único de Saúde) e as instituições corporativas que têm a

concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos

alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando: [...] VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 7).

Em contrapartida, o setor clínico sempre foi o local no qual a reabilitação é o principal foco e, na maioria dos casos, não é dada aos pais ouvintes a orientação sobre a importância da Libras no desenvolvimento do seu filho surdo, algo que se evidencia inclusive nas falas de Nina. Assim, ao mesmo tempo em que uma nova forma de encarar a surdez surge para os profissionais que trabalham com terapia da oralização – graças às novas leis e decretos (BRASIL, 2002, 2005) –, a área está enraizada pela visão do surdo como um ser que precisa de correção (na fala, na audição), de normalização (Cf. SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013). Houve também o surgimento de inovações tecnológicas na área médica, a correção na perda auditiva através de implante coclear e aparelhos eletrônicos que atualmente são garantidos por lei no país (BRASIL, 2010).

O surdo tem, com isso, direito ao processo de ensino-aprendizagem da Libras e do português escrito e ao acesso a dispositivos eletrônicos e às terapias fonoaudiológicas para desenvolver o português oral. Importante ressaltar que o uso de um direito não quer dizer o descarte do outro. A criança surda e sua família podem usufruir de ambos os direitos. Nesse caso, ela teria acesso a múltiplas possibilidades de interpretação do mundo. Mas, para que isso se efetive, é essencial que o fonoaudiólogo trabalhe o português oral por meio de abordagem bilíngue (Cf. SANTANA, 2004; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

Seguindo essa vertente, o profissional da área terapêutica não deve encarar o surdo como alguém que necessita de correção, de reabilitação, mas como um componente de uma minoria linguística. Nesse sentido, a construção desse serviço deve ser mediada pela Libras, proporcionando, assim, um processo de ensino-aprendizagem do português oral mais significativo e que respeita a diferença linguística do surdo (Cf. SANTANA, 2004; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

A Libras ainda não ocupa os espaços que o legislativo lhe garante, e a sociedade, de modo geral, desconhece seu *status* de língua e sua relevância linguística, política e social para os surdos que a têm como L1. Os pais ouvintes de filhos surdos, como resultado, não conhecem a fundo a língua de sinais e como ela pode ser transformadora

na vida do filho. Geralmente, a Libras é apresentada pela escola, pois, apesar de o setor clínico ser o que provém o diagnóstico da surdez, este quase sempre não cita a importância da língua (Cf. PEREIRA; VIEIRA, 2009; BEZERRA, 2013; LACERDA, 2013; MONTEIRO, 2013).

Infelizmente, o setor clínico, na maioria dos casos, não utiliza a Libras no seu processo de trabalho com os surdos, nem mesmo fala sobre esta para os familiares ouvintes. Isso ocorre porque, historicamente, a área médica sempre seguiu a perspectiva da reabilitação e tratamento clínico-terapêutico para a surdez. Uma mudança de concepção não é algo que se dá rapidamente, pois somente após o decreto 5626/05 a Libras passou a ser de fato refletida e ensinada na formação desse profissional. Não coincidentemente, aquele que usa a língua em sua rotina com surdos pode vislumbrar mais possibilidades de efetivação do seu trabalho (Cf. SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013). Isso fica claro no relato de Nina, pois ele expõe como a Libras pode trazer melhorias também para a área clínica.

Fica evidente que a médica que conversou com Gustavo em Libras pôde construir uma interação, pois proporcionou uma sensação de conforto e confiança entre o garoto e ela. Um exame de audiometria que nunca foi efetivado com sucesso, ocorreu de forma plena com L., que soube respeitar o lugar de Gustavo como um participante de uma minoria linguística.

Essencialmente, esses dados expuseram como a Libras é fundamental para a promoção do desenvolvimento da interação entre a mãe ouvinte e seu filho surdo. Somente após a inserção dessa língua no seio familiar, Nina percebeu mudanças significativas nas relações interpessoais com Gustavo. Tal mudança de cenário a fez compreender que essa língua possibilitará uma relação de confiança e, desse modo, poderá participar dos futuros momentos importantes da vida do filho. Também enxergou, na língua de sinais, o idioma no qual há chance de construção de proximidade com o filho, algo que se evidenciou no instante em que presenciou a interação entre Gustavo e a médica que o atendeu em um exame. Isso revelou também como a área clínica-terapêutica precisa pensar nas singularidades linguísticas para construção do atendimento do surdo (Cf. SANTANA, 2004; LACERDA; MANTELATTO, 2000; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

3.3.3 Nina e Pedro e a (res)significação sobre Gustavo

No decorrer desse tópico, analiso dados que trouxeram respostas para a minha terceira pergunta de pesquisa: como a família (res)significou a concepção que tinha sobre a surdez? Para tanto, trarei dados das sessões reflexivas nas quais os pais e participantes de pesquisa dialogam sobre algumas de suas falas nas entrevistas e primeira sessão reflexiva (no caso de Nina).

Para começar a sessão, resgato a fala de Nina analisada no quadro 30 com o intuito de iniciar um diálogo sobre os sentidos que nortearam seu discurso na entrevista. A primeira parte discutida na sessão reflexiva 1 foi a em que Nina descreveu a creche que Gustavo frequentava na Bahia.

Importante dizer o quão apreensiva eu estava ao conversar sobre essa entrevista com Nina, pois trata-se de colocar em questionamento o que uma mãe define sobre a normalidade de seu filho surdo. Percebi, desde a entrevista, o conflito de Nina sobre isso quando diz “ele estudava na Bahia em creche... só que creche de criança norMAL... todo mundo era normal... normal assim... porque Gustavo é normal... o problema dele é só surdo”. Ao mesmo tempo em que diz que o filho estudava em uma creche de criança normal, sequencialmente, ela corrige sua fala e diz “normal assim... porque Gustavo é normal”. Logo em seguida, pronuncia que “o problema dele é só surdo” (quadro 30). Atribuo o sentido de existência de uma disputa de concepção nessa mãe sobre o filho surdo ser ou não normal.

Esse conflito é totalmente compreensível, pois Nina sempre teve como premissa as concepções do senso comum sobre a surdez e o ser surdo. Suas ações, que buscavam melhorias na qualidade de vida de Gustavo, foram guiadas inicialmente pelos discursos dos médicos, fonoaudiólogos e terapeutas que reforçaram a perspectiva da surdez como um desvio que necessita de correção (aparelhos auriculares, implante coclear etc.). Assim, essas vozes constituíram o que entende sobre a surdez de Gustavo (Cf. BAKHTIN, [1979] 1997) e, conseqüentemente, refletem em seus discursos.

Tinha apreensão em retomar essas falas e que Nina compreendesse como um julgamento sobre suas palavras. A intenção da sessão nunca foi de trazer julgamentos sobre como Nina define o filho, pois seu conflito é completamente concebível, já que o lugar social de prestígio do médico faz com que o valor do seu discurso permita a concepção de surdez como anormal ou problema. As orientações dadas pelos primeiros

médicos que passaram pela vida de Nina e Gustavo reafirmaram o que a sociedade em geral compreende sobre a surdez.

De acordo com Canguilhem (2009), o termo normal pode ser definido como (1) “aquilo que é como deve ser”; e (2) “o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável”. O autor expõe que há uma incongruência nesses dois sentidos sobre o termo normal, pois este é definido como fato e, ao mesmo tempo, como “um valor atribuído a esse fato por aquele que fala, em virtude de um julgamento de apreciação que ele adota” (CANGUILHEM, 2009, p. 48). Seguindo essas percepções, o normal é a essência de uma generalidade, toda perfeição, a consolidação de uma essência que, consequentemente, é

[...] uma generalidade observável de fato [que] adquire o valor de perfeição realizada, um caráter comum [que] adquire um valor de tipo ideal. Assinalamos, enfim, uma confusão análoga em medicina, em que o estado normal designa, ao mesmo tempo, o estado habitual dos órgãos e seu estado ideal, já que o restabelecimento desse estado habitual é o objeto usual da terapêutica (idem, p. 48).

De acordo com Canguilhem (2009, p. 50), o vivente humano define como patológico certos estados ou comportamentos que, “em relação à polaridade dinâmica da vida, são apreendidos sob a forma de valores negativos”, necessitando, portanto, serem evitados ou corrigidos. O teórico afirma que, para a medicina, o estado normal do corpo humano é aquele que se almeja restabelecer, corrigir. Canguilhem (2009, p. 53) expõe que o anormal não é o patológico, pois a patologia implica pathos, “sentimento direto e concreto de sofrimento e de impotência, sentimento de vida contrariada”. Simultaneamente, o patológico é, de fato, o anormal. Parece, por conseguinte, que existe uma concepção possível do normal, objetiva e incontestável, a partir da qual “qualquer desvio para além de certos limites seria logicamente taxado de patológico” (CANGUILHEM, 2009, p. 56).

O filósofo diz que é normativo qualquer julgamento que estime ou qualifique um fato em relação a uma norma. Todavia, essa forma de julgamento está condicionada, indiscutivelmente, àquele que a institui. Mas quem determina essas normas? Canguilhem (2009) expõe que, em se tratando das normas humanas, estas são instituídas como “possibilidade de agir de um organismo em situação social, e não

como funções de um organismo encarado como mecanismo vinculado ao meio físico” (CANGUILHEM, 2009, p. 124).

Assim, a forma e as funções do corpo humano não são somente a expressão de condições colocadas à vida pelo ambiente, mas a manifestação das maneiras de viver socialmente praticadas no meio. O autor considera que há, portanto, “um emaranhado de influências da natureza e da cultura na determinação de normas orgânicas humanas” (idem). Assim, na espécie humana, o relacionamento das normas fisiológicas com a diversidade dos modos de reação e de comportamento submetem-se às normas culturais.

Nesse sentido, “é a vida em si mesma, e não a apreciação médica, que faz do normal biológico um conceito de valor” (CANGUILHEM, 2009, p. 50). Canguilhem (2009) afirma que, para o médico, “a vida não é um objeto, é uma atividade polarizada, cujo esforço espontâneo de defesa e de luta contra tudo que é valor negativo é prolongado pela medicina” (idem). Assim, não é a medicina que instaura a norma, mas cabe a ela restabelecê-la.

Essa concepção de Canguilhem (2009) dialoga com a afirmação de Vygotsky ([1931] 1997a) de que a criança com deficiência não enfrenta a deficiência, mas suas consequências sociais. Na área médica, busca-se a restauração do corpo deficiente para alcançar a norma socialmente imposta. A teoria sócio-histórico-cultural diz, todavia, que é preciso dar condições para que a criança com deficiência possa viver de forma plena, autônoma e, conseqüentemente, incluída (Cf. VYGOTSKY, [1927] 1997b).

No caso da surdez, a perda auditiva impede o surdo de ter contato com a língua oral e dessa característica surge o desvio da norma. Durante um longo período, o setor pedagógico teve como premissa maior o restabelecimento da norma nos alunos surdos. O foco principal era o treinamento da oralidade e, com o surgimento dos aparelhos auriculares, reabilitação da audição. Com isso, a prática pedagógica por muito tempo foi guiada para restabelecimento da normalidade do surdo (Cf. SANTANA; BERGAMO, 2005; FERNANDES, 2007, 2012; GÓES, 2012; RABELO, 2014).

Somente em meados dos anos de 1960, surge uma outra perspectiva e o surdo não é mais concebido como deficiente que necessita de reabilitação, mas como participante de uma minoria linguística que precisa de adaptações (visuais e linguísticas) para sua inclusão educacional e social (Cf. GESSER, 2009; GÓES, 2012). Essa nova concepção traz mudanças não somente na área educacional, mas também no setor médico-terapêutico (como foi discutido no item 3.3.2 desse trabalho). No entanto,

a visão da surdez como desvio que necessita de correção está fortemente enraizado. Pensando no percurso de Nina e Pedro até a entrada na EMEBS e o curso de Libras, mudar de concepção é algo que demanda um longo processo de ressignificação.

Assim, a finalidade maior da sessão era possibilitar uma negociação de sentidos para alcançar uma ressignificação (MAGALHÃES, [1994] 2007a, [1998] 2007b). Fazer isso sem causar nenhum desconforto em Nina me colocou em meio ao receio que dosou minhas palavras e perguntas. Assim, achei pertinente trazer uma pergunta para introduzir um descrever de Nina sobre como era a creche que Gustavo frequentava na Bahia:

Quadro 41 – Sessão reflexiva 1 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Significação da surdez	- Ouvintes como normais que estudam em escolas normais.	<p>Val3: tá... a gente vai comeÇAR aqui... tem uma parte aqui que você fala que o:::: Gustavo... é::: ele estudava numa CREche lá na Bahia... <u>como é que era esse trabalho lá na creche?... você chegou a::: ver como era o proce::sso... como era essa cre::che... como era o atendimento dessa creche na Bahia com o Gustavo?</u></p> <p>Nina2: entã::o... é::: eu que te agradeço por tá fazendo parte da sua história... ((risos)) sei que te ajuda bastante... e voCÊ me ajuda... cem por CENto... <u>LÁ na Bahia... ((tossiu)) geralmente era creche pra criança normal... é::: as crianças que ouviam... crianças com síndrome de down... elas estudavam juntas... como crianças norMAIS... elas... não tinham assistência nenhuma... tinha uma pessoa lá que se dizia:: ser::: alguma coisa de Libras só que NUNca me ensinou Nada... falava que ia me ensinar e nunca me ensinou NAdA... é::: ele nunca teve UMA aula de Libras... ele nunca teve NAdA... então ele estudava normal... era uma escola para normais e não uma escola espeCÍfica pra bilíngues.</u></p>

Para introduzir um diálogo, trago a pergunta aberta de clarificação (ARANHA, 2009) “como é que era esse trabalho lá na creche?... você chegou a::: ver como era o proce::sso... como era essa cre::che... como era o atendimento dessa creche na Bahia com o Gustavo?”, a fim de entender melhor qual era a compreensão de Nina sobre o trabalho pedagógico da creche. Segundo ela, a instituição não prestava “assistência nenhuma... tinha uma pessoa lá que se dizia:: ser::: alguma coisa de Libras só que NUNca me ensinou NAdA... falava que ia me ensinar e nunca me ensinou NAdA... é::: ele nunca teve UMA aula de Libras... ele nunca teve NAdA”. O sentido que atribuo a essa fala é de que, para Nina, faltava nessa creche a assistência linguística de que Gustavo necessita, ou seja, ter acesso à Libras no contexto escolar. Infelizmente, na maioria das escolas regulares, o uso da Libras e as adaptações visuais necessárias para o trabalho educacional com a criança surda são inexistentes (Cf. LACERDA, 2013). Isso, ela evidenciou na próxima fala:

Quadro 42 – Sessão reflexiva 1 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
- Significação da surdez. - Transformação na comunicação graças à Libras.	- Escola bilíngue que trabalha com Libras e com o específico muda a comunicação da criança surda. - Surdo precisa de escola bilíngue que trabalha o específico.	Val6: entendi ((pausa de 4 segundos)) e o que ele fazia nessa creche? se... não tinha atendimento... o Gustavo fazia o que lá? Nina5: ele... estudava no período da manhã... e ele ia pra escola... eu deixava ele sete::: sete e quarenta e cinco... no MÁximo... <u>e ele lá ele só brincava... daí vinha com algumas folhagens ((tossiu)) de pintu:::ra... essas coisas... mas... nada específico pra surdez... nada! ((tossiu))</u> Val7: e o que você acha que é específico pra surdez e que:: não foi trabalhado lá? Nina6: ah... a falar siNAIS... a comunicação! sabe? a criança que se comunica... <u>a gente que não sabia nada de Libras... agora vê que uma criança que se comunica em Libras é OUtra criança! ... a vida dela:: passa::: a ser bem melhor... então é uma vida que MUda... a partir do momento que ele HOje tá estudando</u>

		<u>Li::bras... que ele estuda na escola bilín::gue...</u> <u>onde sabe trabalhar o específico... onde as</u> <u>pessoas Amam o que fazem... ele é outra</u> <u>criança!... totalmente diferente do que ele era na</u> <u>Bahia.</u>
--	--	---

Com o intuito de compreender em detalhes o que Nina percebia dessa creche e informar o que faltava nesta, faço outra pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) “e o que ele fazia nessa creche? se... não tinha atendimento... o Gustavo fazia o que lá?”. A participante expõe que não existia um trabalho pedagógico para Gustavo “e ele lá ele só brincava... daí vinha com algumas folhagens ((tossiu)) de pintu::ra... essas coisas... mas... nada específico pra surdez... nada!”. O retrato de Nina sobre o panorama da escola regular que Gustavo frequentou antes da EMEBS é, geralmente, comum. Na maioria das escolas não há adaptações curriculares para as necessidades linguísticas e visuais do aluno surdo (Cf. LACERDA; LODI, 2009; LACERDA, 2013; MONTEIRO, 2013). Com os alunos ouvintes, os conteúdos curriculares são trabalhados e, para os surdos, geralmente, são dadas tarefas mais simples ou brinquedos para distração, algo que se evidenciou na fala de Nina.

Em seguida, faço mais uma pergunta aberta de clarificação e questiono o que a mãe achava ser “específico pra surdez e que:: não foi trabalhado lá?”. Esse tipo de pergunta permite “aos participantes expandirem suas ideias para serem entendidas tanto para si mesmo quanto para os outros e proporcionam o aprofundamento do objeto em foco” (ARANHA, 2009, p. 79). Em resposta, Nina diz que o que faltava na creche era o trabalho com “siNAIS... a comunicação! sabe? a criança que se comunica... a gente que não sabia nada de Libras... agora vê que uma criança que se comunica em Libras é OUtra criança!”.

Nessa parte, Nina relata que antes desconhecia a Libras, mas, após conhecê-la, percebeu que essa língua proporcionou uma transformação na comunicação de Gustavo. Nesse momento da sessão reflexiva, houve um processo de construção conjunta em busca de significados. Assim, por meio da linguagem como instrumento de mediação, foi possível levar à reflexão a mãe e pesquisadora participante que, num processo de colaboração, produziram ZPD nas partilhas dos significados (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010; SOUZA, 2017).

Em contrapartida, as concepções de normalidade e anormalidade são recorrentes no discurso de Nina. No quadro 30, percebe-se que a mãe define a creche como destinada à “criança normal... é::: as crianças que ouviam...” e, desse modo, “era uma escola para normais e não uma escola espeCÍfica pra bilíngues”. Confiro a essa fala o sentido de normalidade marcada pelo sentido da audição. Sua fala evidencia que as crianças que ouvem são classificadas como normais e a elas cabia a escola normal. Será que, seguindo a lógica de seu discurso, ela define seu filho Gustavo (que não ouve) como não normal? Como trazer à tona uma pergunta sobre isso sem chocar Nina? Nesse momento, faço a pergunta aberta de evidência (Cf. ARANHA, 2009) “o que você entende por esco::la normal? explica um pouco sobre isso”:

Quadro 43 – Sessão reflexiva 1 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Significação da surdez	<p>- Somente as escolas de ouvintes são normais.</p> <p>- Escola normal não dá atenção às crianças especiais.</p>	<p>Val4: tá... então... o que você entende por esco::la normal? explica um pouco sobre isso.</p> <p>Nina3: <u>uma escola normal pra mim é onde todos ouVEM... e onde crianças especiais não tem prioridade neNHUma...</u> apenas estão lá:: pra ocupar lugar... mas que:: eles fazem alguma coisa pras crianças especiais... não!</p> <p>Val5: tá... então escola normal é uma escola que não dá::: inclusão?</p> <p>Nina4: isso!</p> <p>Val6: entendi((pausa de 4 segundos)) [...]</p>

Vejo que, nesse turno da sessão reflexiva, a questão da normalidade poderia ter se destacado de maneira mais enfática. Poderíamos ter aprofundado discursivamente esse aspecto e, talvez, produzido novos significados. Não foi possível graças ao meu posicionamento pois, ao invés de pronunciar uma questão que promovesse o conflito e, quem sabe, construído outras possibilidades de negociações (Cf. LIBERALI, 2008; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010), coloquei uma pergunta fechada indutiva de sim ou não (Cf. ARANHA, 2009) “tá... então escola normal é uma escola que não dá::: inclusão?”. Esse trecho explicita como a participação na sessão reflexiva não basta para promover a transformação. É fundamental que o processo se organize por intermédio de

questionamentos críticos para alcançar novas significações entre os participantes (Cf. ARANHA, 2009; NININ, 2013).

A questão da normalidade e anormalidade foi retomada na mesma sessão. Foi resgatada na parte da entrevista em que Nina fala que sonha em ver Gustavo crescer e “vê ele falar em Libras! vê ele falar normal!” (quadro 30). Ao dialogarmos sobre isso, faço uma pergunta aberta de explicação (CF. ARANHA, 2009) para que Nina informasse o que define a “fala normal” e a “fala em Libras”:

Quadro 44 – Sessão reflexiva 1 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Significação da surdez	- Falar normal é a língua oral.	Val59: [...] aqui você diz que o seu “sonho é ver ele crescer... ver ele falar em Libras e ver ele falar normal”... pra você... o que é falar em Libras e o que é falar normal? Nina49: ((expressão de surpresa)) ai... ((pausa de 7 segundos)) <u>falar normal é igual a gente fala né Valéria?!</u> ((gargalhou)) então:::::... falar em Libras... <u>conversar em Libras eu acho que vai ser uma coisa que:: ele vai poder se comunicar sabe?</u> com todo mundo porque praticamente... hoje em dia muitas pessoas sabem Libras... e faLAR... vai ser uma coisa que vai ser complicado pra ele... então eu <u>acho que falar em Libras vai ser um caminho pro sucesso sabe?</u> (Nina muda de assunto – elogia a Libras).

Nesse ponto, houve em Nina o confrontar de seu discurso e tudo que o embasava. Ela reage com a “((expressão de surpresa))” e uma “((pausa de 7 segundos))”. Mostra-se nervosa ao se deparar com sua colocação da Libras como contrária à “fala normal”. Em seguida, ela faz uma expressão de surpresa e uma longa pausa, refletindo e construindo uma resposta para minha questão. A mãe trouxe a resposta “falar normal é igual a gente fala né Valéria?!” e gargalha. Esse riso me pareceu repleto de surpresa, pois ficou claro como foi impactante para Nina ouvir a classificação que deu a uma língua que só trouxe melhorias na sua relação com o filho. Em sequência, Nina muda o foco trazido pela minha pergunta aberta de explicação “o

que é falar em Libras e o que é falar normal?” e tece elogios sobre a Libras e como ela se tornou “um caminho para o sucesso” para Gustavo.

Meus sentidos sobre essa fala da participante é de que esse desvio de assunto de Nina teve o intuito de mostrar que sua separação da Libras da “fala normal” não significa que ela não tem consciência da importância desta na vida de seu filho. Ao mesmo tempo, expõe os conflitos de sentidos de Nina sobre essa língua que há alguns meses era desconhecida. Mesmo que a Libras seja um caminho para o sucesso do filho, esta não é normal, pois o normal é “igual a gente fala né Valéria?!”.

Mais uma vez, a questão acerca de novas concepções sobre a surdez e a Libras em conflito com a visão que por anos norteou as ações e definições que construiu sobre a surdez de seu filho teve destaque. Durante um longo período, as línguas de sinais foram consideradas apenas uma mímica gestual e, com isso, não eram dadas a elas o *status* de língua. Nesse sentido, a linguagem (ou a falta dela) “pode ser fonte de discriminação e de organização social restritiva” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 566). No caso de surdos e ouvintes, a discriminação emerge da singularidade que os distingue: a linguagem oral.

Assim, os surdos são, não raras vezes, situados a meio caminho entre os ouvintes, considerados humanos de qualidade superior, ou humanos em toda a sua plenitude, e os subumanos, desprovidos de todos os traços que os assemelham aos seres humanos. Eles não podem ser classificados como subumanos porque apresentam traços de humanidade, mas também não conseguem ser aceitos como seres humanos em sua plenitude. A defesa e a proteção da língua de sinais, mais que significar uma auto-suficiência e o direito de pertença a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 566).

Com estudos de áreas como educação e linguística, iniciados na década de 60 pelo pesquisador e linguista Willian Stokoe, as línguas de sinais receberam o reconhecimento linguístico (Cf. GESSER, 2009).

O estatuto de língua às línguas de sinais não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas também sociais, já que a normalidade do ser humano implica em ter uma língua. Por conseguinte, o anormal é marcado pela “ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.)” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567). No instante em que se reconhece a língua de sinais como língua, o estatuto da normalidade se modifica. Desse modo, a “língua de

sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do surdo como ‘sujeito de linguagem’. Ela é capaz de transformar a ‘anormalidade’ em diferença” (idem), logo, em normalidade.

Há mais de 50 anos, as línguas de sinais foram reconhecidas linguisticamente. Mesmo assim, não há, de modo geral, a legitimação e “o reconhecimento, por parte da sociedade como um todo”, de que as línguas de sinais são línguas (GESSER, 2009, p. 10). Isso acontece porque, se compararmos o longo período no qual as línguas de sinais foram definidas como mímica, gestos, códigos, o seu reconhecimento linguístico é extremamente recente. As concepções enraizadas socialmente são as que por um grande tempo foram defendidas: as línguas de sinais como inferiores, como linguagem rudimentar. Por isso, as comunidades surdas, estudiosos das línguas de sinais e educação de surdos afirmam a urgência de tornar a Libras e as outras línguas de sinais visíveis e, com isso, lhes conferirem não só o reconhecimento linguístico, mas também social. Ao mesmo tempo, essa visibilidade oportuniza à sociedade conhecer outra perspectiva sobre os surdos (não mais como um ser desprovido de linguagem, mas como participante de uma minoria linguística) (Cf. SANTANA; BERGAMO, 2005; GESSER, 2009; MONTEIRO, 2013; FERNANDES; MOREIRA, 2017).

Qualquer discurso é, de certo modo, o discurso do outro (Cf. BAKHTIN, [1979] 1997, p. 350-351). Por intermédio das relações sociais que vivenciamos, constituímos a nossa palavra. Por isso, nossa fala é “interindividual”, ou seja, moldada pelas vozes do outro, o que reflete sua característica ideológica. Novas possibilidades e concepções sobre a surdez de Gustavo foram apresentadas à Nina na EMEBS. Mesmo assim, não é fácil se desligar de perspectivas que, por um longo período, estruturaram suas convicções.

Com o intuito de retomar o foco da minha pergunta anterior, faço a pergunta aberta de explicação (Cf. ARANHA, 2009) “mas... falar em Libras também não é normal?”:

Quadro 45 – Sessão reflexiva 1 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Significação da surdez	- Libras não normal porque poucas	Val60: mas... falar em Libras também não é normal? Nina50: <u>não... eu não vejo normal.</u>

	<p>Val61: por que?</p> <p>Nina51: <u>porque:: nem todo mundo fala em Libras! a maioria não fala em Libras e poucas pessoas...</u> assim... hoje tá crescendo o índice de pessoas que sabe Libras ma::s é:: como se fala? nem todas as... eu não sei Libras! eu sou mãe de surdo e não sei Libras... AINDA ((risos)) porque estou em proce::sso ((gargalhou))... mas:: eu acho assi::m é isso.</p> <p>Val62: então não é normal porque a maioria não fala?</p> <p>Nina52: sim.</p> <p>Val63: e se falasse?</p> <p>Nina53: <u>ái ia ser bom! ia ser maravilhoso porque aí meu filho ia se::r incluído... acho assim que ele ia se sentir ma::is... EU eu vejo mais uma dificulda::de com Gustavo em termo de brincar sabe? as crianças não sabem se comunicar com ele sabe?</u> por isso eu foco tanto em brinCAR com ele porque eu quero:: eu quero preencher um vazio que uma criança pode ocupar sabe? eu sei que ele precisa de amiguinhos! <u>então:: se as crianças tivessem isso na esco::la... se comunicar com coleguinha surdo [...]</u></p>
--	--

A resposta de Nina é “não”, seguida de uma pausa e da fala “eu não vejo normal”. Assim, trago a pergunta aberta de justificativa (Cf. ARANHA, 2009) “por que?”, a fim de saber da participante quais as razões que a fazem definir a Libras como não normal. A mãe argumenta dizendo que a Libras não é normal “porque:: nem todo mundo fala em Libras! a maioria não fala em Libras e poucas pessoas”. Após essa fala, eu coloco a pergunta aberta hipotética (Cf. ARANHA, 2009) “e se falasse?” para compreender melhor sua classificação do normal ou não normal. Pensei que ela reafirmaria a visão da normalidade como aquela que é medida pelo padrão linguístico socialmente estabelecido e que exclui as línguas das minorias. Todavia, ela não disse “sim, se a maioria falasse Libras, esta seria normal”. Em resposta, Nina disse “ái ia ser bom! ia ser maravilhoso porque aí meu filho ia se::r incluído... acho assim que ele ia se sentir ma::is... EU eu vejo mais uma dificulda::de com Gustavo em termo de brincar sabe? as crianças não sabem se comunicar com ele sabe?”. A fala de Nina expõe os

obstáculos comunicacionais que Gustavo enfrenta para interagir com as crianças ouvintes próximas do seu contexto familiar. Isso retrata os obstáculos que o surdo como componente de uma minoria linguística se depara.

Apesar da lei 10436/02 deliberar a Libras como língua oficial do Brasil e o decreto 5626/05 estabelecer parâmetros para a inclusão linguística do surdo por meio desta, dificilmente é garantido o direito do surdo à acessibilidade linguística para além do âmbito educacional. Apesar de haver, de forma clara, no decreto 5626/05, o dever “do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras” (BRASIL, 2005, p. 10), na prática, a Libras não tem a propagação nos variados contextos sociais como desejado pelas comunidades surdas (salvo algumas instituições de ensino que têm suas delimitações estabelecidas nos capítulos II, III, IV e V do decreto).

Ao mesmo tempo em que Nina enxerga que a Libras tem ganhado espaço dizendo que “hoje tá crescendo o índice de pessoas que sabe Libras”, percebe, com base em suas experiências com Gustavo, que “nem todas” conhecem essa língua. Assim, o ideal para ela é a difusão da Libras na população através do ensino-aprendizagem da língua de sinais para as crianças ouvintes na escola:

Quadro 46 – Sessão reflexiva 1 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Significação da surdez	- O social marca o que é normal e o não normal.	<p>Val64: então:: se tivesse o ensino de Libras pras crianças... pra todas as crianças aprenderem seria melhor... por que?</p> <p>Nina54: lógico cem por cento!</p> <p>Val65: por que?</p> <p>Nina55: ah:: <u>Valéria... hoje em DIA... tem de tudo no mundo... se você andar em qualquer esquina você vai encontrar um SURdo [...]</u>... uma aula semana::l é muita coisa... a gente com uma aula por semana a gente aprende muita coisa... a gente que tá fazendo o curso... imagina uma criança estudando todo ano o ano TO-DO? <u>ISSO faria diferença na sociedade! muita diferença...</u>[...] e eu acho isso muito:: é:: como é que se fala? as pessoa::s...</p>

		<p>esse governo gasta TANTO dinheiro com tanta coisa! por que não gasta pra colocar um professor a MAIS de Libras?</p> <p><u>Val66: entendo... então é uma coisa social?</u></p> <p><u>Nina56: isso! isso!</u></p> <p><u>Val67: isso que marca o que é normal e não normal?</u></p> <p><u>Nina57: sim! isso! bastante bastante!</u></p>
--	--	---

A partir da minha pergunta aberta hipotética “e se falasse?” (no quadro 45), surge um diálogo entre mim e Nina sobre um ponto de concordância: a Libras deveria ser mais difundida para a inclusão do surdo. A pergunta aparece com o objetivo de ter mais esclarecimentos sobre o que motivou Nina em classificar a Libras como não normal. Ao invés disso, ela encaminha nossa conversa para um ponto por ambas partilhado.

Faço outra pergunta aberta hipotética (Cf. ARANHA, 2009) “se tivesse o ensino de Libras pras crianças... pra todas as crianças aprenderem seria melhor... por que?”. A pergunta proporciona “a criação de cenários alternativos” (ARANHA, 2009, p. 79): expectativas almeçadas por Nina que poderiam realizar-se nessa realidade alternativa. A mãe argumenta dizendo que há surdo por todos os cantos e que o ensino de Libras desde o princípio da vida escolar das crianças “faria diferença na sociedade! muita diferença”. Nesse instante, faço as perguntas fechadas indutivas de sim/não “então é uma coisa social? [...] isso que marca o normal e não normal?”, que limitam as possibilidades de argumentação e, em certa medida, de reflexão, pois “pedem concordância ou discordância simples sem maiores explicações” (idem).

No instante da sessão reflexiva, confiro às respostas de Nina o sentido de que, para ela, a surdez e a Libras são socialmente demarcadas como não normais. De certo modo, essa visão é coerente, pois, de acordo com Vygotsky ([1931] 1997a), o surdo não enfrenta a ausência da audição, mas as suas consequências sociais. Assim, como ressaltado na fundamentação teórica desse trabalho, para o autor, a surdez – como condição humana diferenciada – não é organicamente determinada, mas socialmente estruturada.

As negociações construídas em sessão reflexiva têm, a priori, a finalidade de promover recolocações, reflexões e autoquestionamento de todos os envolvidos, de forma crítica (Cf. MAGALHÃES, [1998] 2007b; SOUZA, 2017). Por concordar com

alguns pontos de vista trazidos pela mãe (a surdez é socialmente demarcada, por exemplo), me desvinculei do propósito maior da sessão (questionarmos juntas se a sociedade estava certa em definir a surdez como não normal e se devíamos aceitar essa concepção só porque é aceita pela maioria ouvinte). Sendo assim, as perguntas colocadas não ampliaram o foco da mãe participante e não possibilitaram a negociação de novos significados.

Após a transcrição dos dados e do diálogo sobre essa sessão com colegas de turma do SEP, percebi que minhas perguntas não promoveram o negociar de novas significações sobre a Libras e a surdez. Então, em conjunto com os companheiros da turma, refleti sobre a minha ação (Cf. SCHÖN, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992) como pesquisadora participante que afirma seguir a PCCol. Até este ponto, não havia notado que a mediação das minhas perguntas não proporcionou a reflexão crítica que almejava com a sessão reflexiva. Com isso, a retomada dessa sessão surgiu como necessária para Nina e eu tentarmos construir novos significados.

Na terceira sessão reflexiva com Nina, retomo o que discutimos em sua primeira sessão (quadro 44), na qual afirma que “escola normal é a escola de quem ouve normal”. Para iniciar a discussão sobre essa fala, faço uma pergunta aberta de explicação (Cf. ARANHA, 2009) a fim de saber quais justificativas a mãe apresentaria sobre sua classificação do normal:

Quadro 47 – Sessão reflexiva 3 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Significação da surdez	- As pessoas e crianças que não ouvem também são normais.	<p>Val5: nessa parte aqui... você fala sobre as esco::las... pergunto um pouquinho sobre a diferença entre escola normal e não normal... e você fala que:: de:: “escolas de quem ouve normal”... aí trago uma pergunta... as pessoas... as crianças que não ouvem não são normais?</p> <p><u>Nina5: ((expressão de surpresa)) (pausa de 12 segundos))</u></p> <p>Val6: e então?</p> <p><u>Nina6: ((suspira e ri)) ((pausa de 4 segundos))... sim... sim... são normais... são normais sim! pra mim sim! a única::: a única coisa... que::: como se fala? ((pausa de 4</u></p>

		<p><u>segundos)) ai...</u></p> <p>Val7: ta pensando?</p> <p>Nina7: ((risos))</p> <p>Val8: quer voltar a pergunta?</p> <p>Nina8: tá... faz de novo ((barulho de carros)).</p> <p>Val9: a gente fala aqui sobre as escolas... e você fala sobre a escola normal... a escola pra quem ouve... e quem não ouve?... também não é normal?</p> <p><u>Nina9: sim... são normais também ((põe a mão no rosto com surpresa)) gente... que pergunta mais complicada... vamos pra outra parte.</u></p> <p>Val10: vamos pra outra parte? vamos pra outra parte então.</p> <p><u>Nina10: tá... depois a gente volta de novo nessa parte.</u></p> <p>Val11: ta... tudo bem.</p> <p><u>Nina11: ai... preciso pensa::r</u></p> <p><u>Val12: tenha seu tempo pra pensar... quer pensar?</u></p> <p><u>Nina12: NÃO!... vai é tempo que eu vou pensando... vai</u></p> <p><u>Valéria! ((risos)) ((sacode meu braço)).</u></p> <p>Val13: tudo bem então.</p> <p><u>Nina13: agora você me deixou intriga::da!</u></p> <p>Val14: te deixei intrigada?</p> <p><u>Nina14: é:: vamos!</u></p> <p>Val15: ta!... [...]</p>
--	--	--

A minha pergunta inicial causa grande impacto em Nina e fica evidente que a mãe se sente em conflito ao ouvi-la “[...] as crianças que não ouvem não são normais?”, pois sua expressão é de grande surpresa e longa pausa. À reação dela, atribuo o sentido de que minha pergunta causou grande conflito em suas concepções. A questão da não normalidade dos que não ouvem se evidenciou em seu discurso. Ao mesmo tempo, em seus relatos na entrevista, afirma que “Gustavo é normal” (quadro 30).

O ponto chave é que, ao classificar a “creche normal como a creche dos que ouvem normal”, simultaneamente, Nina situa as crianças que não ouvem como anormais. Seguindo esse raciocínio, Gustavo – como criança que não ouve – é não

normal. A percepção do teor implícito em seu discurso – de que seu filho não é normal – causa grande choque e surpresa. Ela reflete por um tempo e eu questiono se ela gostaria de que eu retomasse a pergunta. A mãe diz que sim e reformulo a pergunta aberta de explicação (Cf. ARANHA, 2009) “[...] você fala sobre a escola normal... a escola pra quem ouve... e quem não ouve?... também não é normal?”.

A dona de casa responde “sim... são normais também”, entretanto, continua impactada e, após refletir, pede um tempo para pensar e quer prosseguir a sessão reflexiva sem finalizar sua resposta. A mãe diz que gostaria de continuar nossa conversa falando sobre outros pontos da primeira sessão e que depois voltaríamos para esta. Assim, a fim de respeitar a vontade da mãe participante e, além disso, não causar nenhum sentimento de constrangimento ou pressão, sigo adiante e ouvimos parte da gravação da primeira sessão na qual a mãe dialoga sobre o “falar em Libras e falar normal” (quadro 45).

Nesse momento, retomo o que Nina disse na sessão 1 “falar em Libras não é normal porque a maioria não fala... se a maioria da sociedade soube::sse... aí sim” e, logo em seguida, faço a pergunta aberta de clarificação “só porque a maioria da sociedade não fala quer dizer que não é normal?” com o intuito de proporcionar à mãe participante a expansão de “suas ideias para serem entendidas tanto para si mesma quanto para os outros e [...] o aprofundamento do objeto em foco” (ARANHA, 2009, p. 79):

Quadro 48 – Sessão reflexiva 3 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala do participante
Significação da surdez	<ul style="list-style-type: none"> - Libras é normal, mas dificultosa. - Libras torna-se normal quando mais pessoas a usam. 	<p>Val22: [...] aqui nessa parte... a gente fala sobre falar em Libras e falar... oralmente aí a gente fala sobre o normal e não normal... você fala que “falar em Libras não é normal porque a maioria não fala”... se “a maioria da sociedade soube::sse... aí sim”... te trago um pergunta... só porque a maioria da sociedade não fala quer dizer que não é normal?</p> <p>Nina22: <u>não!... ((pensativa)) sim... ai ((risos)) ((pausa de 5 segundos))</u>.</p> <p>Val23: vou refazer... ficou esquisita a pergunta.</p>

		<p>Nina23: ((risos)).</p> <p>Val24: é::: só por que a maioria das pessoas não fala em língua de sinais isso quer dizer que ela não é normal?</p> <p>Nina24: <u>((pensativa)) não é que não é normal... é que é mais dificultoso né?... por uma parte é mais dificultoso porque já pensou se todo mundo souber falar em Libras? menina ia ser bom viu?! Ia se:::r... igual a gente fala! português normal.</u></p> <p>Val25: e Libras? não é normal?</p> <p>Nina25: <u>Libras... ((pensativa)) hoje... HOje tá se tornando normal.</u></p> <p>Val26: em que sentido?</p> <p>Nina26: <u>porque::: muita gente já sabe!... e assim... é uma coisa que está mais aBERto pras pessoas... antes não! antes era fechado e poucas pessoas tinham... hoje não... hoje tem curso de gra:::ça né? eu uma coisa mais::: legal... só que antes não!</u></p> <p>Val27: tem uma parte que você fala que ((barulho de carros – trecho incompreensível)) se a maioria fala:::sse seria normal... será que só por que a não sociedade fala que não é normal? a sociedade tá certa?</p> <p>Nina27: <u>eu num acho... a palavra num é norMAL... é que algumas pessoas não precisam ((pensativa)) eu acho que::: como eu quero falar? É isso mesmo... algumas pessoas não precisam... então elas não vê!!! eu acho que é isso que eu quis dizer ((sorri)).</u></p> <p>Val28: não precisa em que sentido? não precisa usar a Libras?</p> <p>Nina28: <u>I:::sso! porque nem toda família é família... de surdo! então nem todo mundo PRECISA aprender língua de sinais.</u></p> <p>Val29: mas mesmo que a maioria não precise de língua de sinais... você diz que “seria melhor que todo mundo aprendesse”.</p> <p>Nina29: <u>ah... sim! com certeza. já pensou? igual eu te</u></p>
--	--	---

		falei... todo mundo aí... falando em Libras qual que era o surdo que ia sofrer pra pra:: pegar um ônibus?
--	--	---

Ao ouvir meu questionamento, a mãe responde rapidamente “não!... ((pensativa)) sim... ai ((risos)) ((pausa de 5 segundos))”. Com base na resposta da mãe, percebo que minha pergunta ficou confusa e a reformulo. Faço a pergunta aberta de explicação (Cf. ARANHA, 2009) “só por que a maioria das pessoas não fala em língua de sinais isso quer dizer que ela não é normal?” a fim de compreender quais são suas justificativas sobre a classificação de não normalidade para a Libras. Nina responde que a Libras, na verdade, não é anormal, mas dificultosa, pois a maioria da sociedade não sabe o idioma e se todos a soubessem “la se::r... igual a gente fala! português normal”. Assim como na entrevista, mais uma vez o discurso de Nina traz o termo normal atribuído para o português. Por isso, faço a pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) “e a Libras? Não é normal?”. A mãe responde que a Libras está se tornando normal. A fim de levar Nina a um aprofundamento sobre essa sua fala, trago outra pergunta aberta de clarificação “em que sentido?” (Cf. ARANHA, 2009). Nina responde que a Libras está se tornando normal “porque:: muita gente já sabe!... e assim... é uma coisa que está mais aBERto pras pessoas... antes não! [...]”. O sentido atribuído por mim à fala da mãe participante é de que o estatuto de normalidade de uma língua (para ela) advém do uso desta pela sociedade.

A fala de Nina demonstra como sua concepção sobre a normalidade de uma língua advém do modo como esta é ideologicamente definida pelas normas socialmente constituídas. O padrão se estabelece pela referência de modelo de língua que instaurou uma normalidade (Cf. SANTANA; BERGAMO, 2005). O modelo de língua é o português oral, pois este é o idioma da maioria. Os argumentos da mãe seguiram semelhantes aos ditos na sua primeira sessão.

A fim de expandir as possibilidades de reflexão, faço a pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) “só por que a sociedade fala que não é normal? a sociedade tá certa?”. Nina responde que o termo que melhor expressa sua visão não é “normal”, mas que como a maioria da sociedade não precisa da Libras (são poucas famílias que têm filho surdo), logo, poucos necessitam, de fato, aprender a língua de sinais. Posteriormente, após minha afirmativa “mas mesmo que a maioria não precise de língua de sinais... você diz que ‘seria melhor que todo mundo aprendesse’”, a mãe diz

que, certamente, o ideal seria que a população em geral soubesse a Libras, pois só assim o surdo seria linguística e socialmente incluído.

Assim como ocorreu na primeira sessão, o foco principal da discussão (a definição da mãe de não normal para a Libras) foi desviado para a importância da divulgação da Libras na sociedade em geral para uma inclusão social do surdo mais efetiva (ponto que tanto mãe quanto eu concordamos).

A minha intenção – ao retornar a essa questão já discutida na primeira sessão – era de, a partir do fragmento discursivo trazido, compreendermos as razões e justificativas que orientaram seus argumentos e embasaram sua definição da Libras como língua não normal e mediar os caminhos para negociação e construção de novos sentidos (Cf. MAGALHÃES; LIBERALI; LESSA, 2006; MAGALHÃES, [1998] 2007b). Esse processo de construção de novos sentidos só é possível se o pesquisador participante utilizar tipos de pergunta que promovam a mediação dessa negociação (Cf. NININ, 2013). Ficou claro que, assim como na primeira sessão, meus questionamentos não possibilitaram caminhos para reflexão de Nina sobre sua concepção da Libras como não normal.

As negociações em pesquisas que seguem a PCCol buscam proporcionar recolocações, expansões e autoquestionamento, de modo crítico, para os participantes do processo e, com isso, promover mudanças em suas perspectivas/ações (Cf. MAGALHÃES; LIBERALI; LESSA, 2006; MAGALHÃES, [1998] 2007b; SOUZA, 2017; FIDALGO, 2018). Nesse caso, as perguntas que coloquei não conseguiram ampliar o foco da mãe participante e dar abrangência para a questão e, como resultado, não conseguimos negociar novos sentidos para a Libras.

Ao mesmo tempo que Nina define a Libras como língua fundamental para o processo comunicativo, desenvolvimento do filho e estreitamento de laços afetivos entre ela e Gustavo (algo claro nos quadros do item 3.3.1 e quadros do item 3.3.2), a caracteriza como língua não normal e justifica dizendo que o que qualifica um idioma como normal é o seu uso pela maioria da sociedade. Existe um conflito de valores, pois a Libras é, para a mãe, uma língua transformadora na vida dos surdos e para seu filho (valor apreciativo), e é, também, não normal (valor depreciativo). Esse atributo de “não normal” dado por Nina expõe muitos dos valores consolidados na sociedade em geral, pois o padrão de língua é a de modalidade oral-auditiva.

Isso remete à concepção de Bakhtin ([1979] 1997) sobre a dialogização interna da palavra. Segundo o autor, nossas palavras sempre são atravessadas pelas palavras do outro e, inevitavelmente, construímos nosso discurso a partir da fala de outrem. Assim, nossos enunciados ecoam vozes do discurso alheio.

É evidente que no discurso de Nina ecoam vozes do senso comum sobre o que é considerado uma língua normal. Ao conhecer a EMEBS, a mãe entrou em contato com perspectivas sobre a surdez e a Libras que, de modo geral, são desconhecidas pela sociedade. Há um choque entre as velhas concepções (que estão socialmente enraizadas e concebidas como o padrão), que a acompanharam durante suas vivências, e as novas, que aprendeu na escola e no curso de Libras.

Apesar de termos discutido essa questão em 2 sessões reflexivas, o discurso da mãe continuou atrelado ao que a sociedade comumente concebe sobre as línguas de sinais. Nina argumentou que a Libras não é normal, mas está se tornando normal, pois a quantidade de usuários do idioma começou a crescer. Assim, para a Libras ser vista como normal, ela precisa ser falada pela maioria da sociedade (assim como o português). Almejava que Nina tivesse a percepção de que mesmo que a maioria da população não utilize a Libras, isso não a define como não normal, apenas como outro idioma, como língua de uma minoria linguística (da qual seu filho faz parte).

Como pesquisadora participante, confesso ter sentido grande desapontamento por não ter colocado perguntas que proporcionassem ressignificações nas concepções de Nina sobre a Libras. Ao mesmo tempo, percebo o quanto as concepções de Nina foram as minhas, antes da graduação em Letras. Durante muito tempo, eu defini a Libras como gesto e mímica, a surdez como defeito, como problema e essa perspectiva só mudou a partir do instante em que iniciei meus estudos do idioma e pesquisa de iniciação científica. Foi um processo longo no qual minhas convicções foram se transformando. Se no meu caso, como estudiosa da área, passei e passo por descobertas sobre a Libras e a educação de surdos, o que dirá para uma mãe que, desde a descoberta da surdez do filho, foi orientada para inseri-lo na normalidade?

Nina tinha apenas 8 meses de ensino-aprendizagem da Libras quando fiz as sessões reflexivas 1 e 3. Assim, a mãe estava no início do processo de mudanças nas concepções. Não é fácil ressignificar certezas que te sustentaram por um longo período. Talvez, tenha sido presunção minha acreditar que transformaria todas as convicções de

Nina em apenas 2 sessões reflexivas. Ao mesmo tempo, vejo nessas sessões transformações grandiosas sobre as convicções da mãe participante.

O que ficou claro na terceira sessão de Nina é que esta desejava refletir sobre esses conflitos. Como demonstrado nos dados do quadro 47, a mãe, ao ouvir meu questionamento, se deparou com o confrontar (Cf. LIBERALI, 2008; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010; MAGALHÃES, 2011) das suas definições. Isso lhe causou um explícito desconforto, tanto que pediu que prosseguíssemos com a sessão para depois retornar à pergunta. Com o intuito de não pressionar Nina, faço a pergunta fechada indutiva de sim ou não (Cf. ARANHA, 2009) “você quer retomar alguma coisa?” ao final da sessão. Caso ela respondesse negativamente, respeitaria sua vontade de não querer falar mais sobre como definia a surdez (e, de certo modo, falar sobre como definia seu filho). No entanto, a dona de casa quis retomar a discussão que iniciamos:

Quadro 49 – Sessão reflexiva 3 Nina

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
Significação da surdez	<p>- Surdos são normais, só precisam de escola com Libras.</p> <p>- Surdos precisam de escola que tenha Libras.</p> <p>- Escola normal como sinônimo de escola regular / comum.</p>	<p>Val31: você quer retomar alguma coisa?</p> <p>Nina31: <u>quero! da parte.... da parte que você:::</u></p> <p>[Val32: da primeira pergunta?</p> <p>[Nina32: <u>da primeira pergunta que eu não consegui responder [...]</u> só quero que você me explique... pra eu dar uma resposta exata [...] por isso que de novo *DE NOVO* ((sorri))</p> <p>Val35: legal! naquela parte a gente fala da escola do Gusta:::vo [...] eu pergunto “o que é uma escola normal?” e você responde “é pra quem ouve normal”... aí eu trago a pergunta... só por que a pessoa não ouve isso que dizer que ela não é normal?</p> <p>Nina35: ((pausa de 5 segundos)) <u>por uma parte sim e por outra não ((pensativa)) eu tenho duas teses na minha cabeça.</u></p> <p>Val36: então traga.</p> <p>Nina36: <u>se uma pessoa... se a esco::la... dê... se uma escola pra pessoas que escutam DEsse é::: prioridade pras pessoas que não escutam...</u> igual eu te falei na outra</p>

		<p>gravação... se tivesse uma professora a MAIS... vamos ter uma aula de:: de Libras uma vez na semana! <u>isso faria a diferença! então:: por isso meu ponto de vista de VÊ uma escola normal *ASPAS* onde as pessoas escutem... que seja normal pelo fato de não ter isso! porque hoje são poucas as escolas que tem intérpretes de surdos... de Libras! [...] porque se eles tivessem um pouco de atenção pelo su::rdo seria diferente... [...] mas eu vejo eles (os surdos) como normais! eles são iguais! ((sorri)) [...]</u></p> <p>Nina37: <u>igual eu te falei... [...] um surdo vai estudar numa escola:: normal entre aspas... vai estudar numa escola normal... ele vai aprender o que lá?! vai ver lá o povo só batendo a boca ba ba ba! aqui não! aqui gera sinais... gera tudo! porque aqui... aqui a atenção é outra coisa! mas pra outra escola fora num vai ser a mesma coisa [...] você acha que alguma escola [...] vai ter a mesma prioridade que essa escola dá?! não! [...]</u></p> <p>Val41: e qual é a prioridade que eles dão aqui?</p> <p>Nina41: <u>pra crianças surdas onde eles fizeram uma escola ESpeCÍFICA pra crianças surdas onde eles se dedicam pra crianças surdas [...]</u></p> <p>Val42: e aqui eles ensinam específico em que sentido?</p> <p>Nina42: <u>((pensativa)) Libras!!! ((sorri)) acho que é isso! tchau Valéria! ((risos))... obrigado! ((risos))</u></p>
--	--	---

Ao retomar minha pergunta “naquela parte a gente fala da escola do Gusta::vo [...] eu pergunto ‘o que é uma escola normal?’ e você responde ‘é pra quem ouve normal’... aí eu trago a pergunta... só por que a pessoa não ouve isso quer dizer que ela não é normal?”, Nina responde que tem 2 teses em sua cabeça. Peço para que ela as apresente. A mãe participante explica que vê os surdos como normais, mas que a “escola normal” na qual estudam alunos ouvintes não atende as necessidades linguísticas dos alunos surdos. Assim, como essa escola não disponibiliza a Libras, não é a escola para os surdos.

Um ponto interessante é que Nina resgata suas falas de “outra gravação”. Essa fala em questão são argumentos que ela trouxe na primeira sessão na qual conversamos

sobre a antiga creche de Gustavo, sobre como ela definia a “escola normal” e a “fala normal” e a “fala em Libras”:

Trecho 8 – Sessão reflexiva 1 Nina⁷⁰

[45min43s da sessão 1]: Nina53: aí ia ser bom (se tivessem Libras)! ia ser maravilhoso porque aí meu filho ia se::r incluído... acho assim que ele ia se sentir ma::is... EU eu vejo mais uma dificulda::de com Gustavo em termo de brincar sabe? as crianças não sabem se comunicar com ele sabe? por isso eu foco tanto em brinCAR com ele porque eu quero:: eu quero preencher um vazio que uma criança pode ocupar sabe? eu sei que ele precisa de amiguinhos! então:: se as crianças tivessem isso na esco::la... se comunicar com coleguinha surdo [...]

Val64: então::: se tivesse o ensino de Libras pras crianças... pra todas as crianças aprenderem seria melhor... por que?

Nina54: lógico cem por cento!

Val65: por que?

Nina55: ah::: Valéria... hoje em DIA... tem de tudo no mundo... se você andar em qualquer esquina você vai encontrar um SURdo... vai achar um intérprete que saiba... que saiba o que tá falando em Libras... então::: se as crianças crescessem com mais humildade sabe? [...] que nem eu falei... uma aula semana::l é muita coisa... a gente com uma aula por semana a gente aprende muita coisa... a gente que tá fazendo o curso... imagina uma criança estudando todo ano o ano TO-DO? ISSO faria diferença na sociedade! muita diferença... nossa jesus! você encontrar uma criança que sabe o que é uma cor em Libras... você vai encontrar uma criança que sabe animais em Libras [...] esse governo gasta TANTO dinheiro com tanta coisa! por que não gasta pra colocar um professor a MAIS de Libras?

Na primeira sessão, a mãe relata que, se houvesse 1 aula semanal nas escolas de ouvintes, faria uma grande diferença na sociedade. Na terceira sessão, Nina retoma esse argumento e diz que “igual eu te falei na outra gravação... se tivesse um professora a MAIS... vamos ter uma aula de:: de Libras uma vez na semana! isso faria a diferença! então::: por isso meu ponto de vista de VÊ uma escola normal *ASPAS* onde as pessoas escutem... que seja normal pelo fato de não ter isso! porque hoje são poucas as escolas que têm intérpretes de surdos... de Libras! [...] porque se eles tivessem um pouco de atenção pelo su::rdo seria diferente [...] mas eu vejo eles (os surdos) como normais! eles são iguais!”. O sentido que dou a esse dado é de que, para Nina, os surdos são normais, mas não podem estudar na “escola normal”, pois esta não tem o processo de ensino-aprendizagem da Libras.

⁷⁰ Algumas partes desse trecho foram analisadas nos quadros 45 e 46.

O que a mãe chama de “escola normal”, compreendo como sendo a escola regular na qual, geralmente, não existe o uso da língua de sinais. Segundo a mãe participante, se houvesse o processo de ensino-aprendizagem da Libras na escola comum, os alunos surdos poderiam estudar na instituição. Todavia, na maioria das instituições de educação básica, a Libras não é ensinada. Nina afirma que, diferente da EMEBS, a escola comum não trabalha as necessidades específicas⁷¹ dos alunos surdos e, conseqüentemente, eles ficam excluídos dos processos educacionais. A fim de conhecer quais as especificidades que são trabalhadas na EMEBS e que, na concepção de Nina, não existe na escola regular, faço a pergunta aberta de explicação “e aqui (EMEBS) eles ensinam específico em que sentido?”. A mãe pensa por alguns instantes e responde “Libras!!! ((sorri)) acho que é isso!”. Atribuo o sentido de que, para a mãe participante, os surdos são normais, mas possuem necessidades educacionais específicas que não são alcançadas e atendidas nas escolas regulares. No caso dos alunos surdos, a necessidade educacional é linguística, pois todo o processo de ensino-aprendizagem só pode se efetivar de maneira plena por meio da Libras. Se a escola comum não permite a inclusão linguística e, conseqüentemente, educacional, esta não é pertinente para o aluno surdo. Por isso, segundo a fala de Nina, a criança surda precisa da escola bilíngue na qual há o processo de ensino-aprendizagem da Libras.

Percebo nesse dado como a sessão reflexiva possibilitou à mãe repensar sobre suas definições acerca da surdez. No quadro 47, fica evidente que surgiu em Nina o confrontar (Cf. LIBERALI, 2008; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010) de suas concepções ao rever seu discurso. Minha pergunta fez com que Nina se percebesse num conflito (Cf. NININ, 2013), tanto que pediu um tempo para pensar sua resposta.

A mãe manifesta desejo de retomar o assunto iniciado no quadro 47 e reformula seus argumentos sobre a “escola normal”. A sessão reflexiva promoveu a colaboração e permitiu que, através do diálogo, a mãe participante revisitasse seu discurso e construísse um sentido valorativo positivo sobre o ser surdo e a escola na qual melhor ele se insere. Com isso, essa pesquisa crítica de colaboração proporcionou movimentos novos, promoveu a construção de novos conhecimentos, novas significações e ações

⁷¹ Vale destacar, mais uma vez, que o aluno surdo sendo componente de uma minoria linguística (Lei 10.436/02) precisa de adaptações educacionais para suas especificidades (linguísticas) (Cf. GESSER, 2009; LACERDA, 2013; SOUZA, 2017). Por isso, o uso da expressão “necessidades específicas”.

para os envolvidos na pesquisa (Cf. MAGALHÃES, [1998] 2007b, 2011; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010).

Ressignificações também ocorreram na primeira sessão de Pedro. Em sua entrevista, o padraço relatou quando soube da surdez do enteado:

Trecho 9 – Entrevista Pedro

[3min06s da entrevista] Val11: e::: quando você soube da surdez dele? quando a Nina te contou?
 Pedro11: quando ela me conto::u... acho que foi no primeiro dia que eu vi ELE... se não me falha
 [Val12: ah... tá
 [Pedro11: a memória foi no primeiro dia que eu vi ele... que eu fui falar com ele... que eu fui falar com ele e ah ele tem problema auditivo... ele não fala tal... foi no primeiro dia que eu VI ele.

Na entrevista, Pedro conta em que momento Nina lhe fala sobre o “problema auditivo” de Gustavo. A fim de compreender melhor se para o padraço a surdez do enteado é um problema, resgato esse trecho em uma sessão reflexiva. Após ouvirmos juntos o trecho 9, faço a pergunta aberta de explicação (Cf. ARANHA, 2009) “você Acha que não ter audição é um problema?” para que Pedro fale mais sobre como define a surdez de Gustavo:

Quadro 50 – Sessão reflexiva 1 Pedro

Tema	Sentido/significado	Fala da participante
- Significação da surdez	- Ser surdo acarreta dificuldades de comunicação. - Dificuldade de comunicação do surdo é resolvida com processo de ensino-aprendizagem da Libras.	Val5: [...] nessa pa::rte... você fa::la sobre o primeiro dia que você encontrou com Gustavo... [Pedro5: isso! [Val5: aí você disse que a Nina falou “ele tem um problema auditivo” e tal... [...] você Acha que não ter audição é um problema? ((barulho de carros)). Pedro6: ((expressão de pensativo)) eu acho que... não seja totalmente... não é ser um problema não poder ouvir né? ((pausa de 4 segundos)) assim... eu acho que o que dificu::lta ma::is a vida pra ele um pouco

		<p><u>né?</u> principalmente até uma certa idade né?... até a certa idade dele tá aprende::ndo é meio difí::cil... <u>não só pra ele... mas pra que::m vive ao redor DEle</u> ((barulho de carros))</p> <p>Val6: e o que é “difícil”? quais são essas “dificuldades”?</p> <p>Pedro7: <u>a maior dificuldade... no meu ponto de vista que eu VEJO... é mais do entender as coisas... não entender o que po::de e o que não pode... nessa parte... entender quando pode faze::r e quando não pode faze::r... assim.</u></p> <p>Val7: tá... pelo que entendi... então a maior dificuldade é a comunicação?</p> <p>Pedro8: é... a comunicação... é isso!</p> <p>Val8: e::: o que você acha que resolve essa dificuldade de comunicação?</p> <p>Pedro9: <u>o que reso::lve... ah... ((expressão de pensativo)) é:: assim... procuRAR entender ELE... como? é:: assim... fazendo o curso que nós estamos fazendo né? ele tá estuda::ndo... ele tá estudando e aprendendo... e nós também tem que ir estudando e aprendendo... a comunicaÇÃO vai ser be::m mais fácil.</u></p> <p>Val9: então... é::: então a falta de audição traz uma dificuldade de comunicação... então pra vencer essa dificuldade é aprendER</p> <p style="text-align: right;">[Pedro10:</p> <p><u>aprende::r... a... aprender a Libras né?</u></p> <p>Val10: entendi.</p> <p>Pedro11: <u>que pelo meu ponto de vista... agora... é só isso mesmo que eu vejo né? só de entender... a comunicação com Ele...</u></p>
--	--	---

Após meu questionamento, Pedro se depara com o confrontar (Cf. LIBERALI, 2008; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010; MAGALHÃES, 2011) sobre o que o seu

discurso transmitiu na entrevista. O rapaz pensa por alguns instantes e explica que “não é ser um problema não poder ouvir né? ((pausa de 4 segundos)) assim... eu acho que o que dificulta mais a vida pra ele um pouco né?”. Para esse dado, atribuo o sentido de que Pedro, ao refletir sobre o que falou na entrevista, reconstrói seu discurso e esclarece que a não audição não é um problema, mas que acarreta certa dificuldade na vida de Gustavo.

Com o intuito de compreender quais são essas dificuldades, trago a pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) “e o que é ‘difícil’? quais são essas ‘dificuldades’?”. Pedro expõe que a maior barreira trazida pela perda auditiva é “entender as coisas”. Interpreto que o sentido de “entender as coisas” se refere às dificuldades na comunicação. Para confirmar (ou não) minha compreensão, faço a pergunta fechada indutiva de sim e não (Cf. ARANHA, 2009) “então a maior dificuldade é a comunicação?”. O padraço participante confirma meu entendimento do que ele quer dizer sobre as dificuldades que Gustavo enfrenta.

Com o intuito de expandir as ideias de Pedro “tanto para si mesmo quanto para os outros e proporcionar o aprofundamento do objeto em foco” (ARANHA, 2009, p. 79), faço outra pergunta aberta de clarificação “o que você acha que resolve essa dificuldade de comunicação?” para saber o que é necessário, na concepção do padraço, para eliminar as dificuldades comunicativas do surdo. O rapaz é confrontado com seu discurso que colocava a surdez como um problema auditivo e, ao refletir, passa pelo ressignificar (Cf. SMYTH, 1992; LIBERALI, 2008), algo claro quando diz que, para eliminar as dificuldades comunicacionais, é preciso “procurar entender ELE... como? é:: assim... fazendo o curso que nós estamos fazendo né? [...] aprende::r... a... aprender a Libras né? [...] meu ponto de vista... agora... é só isso mesmo [...] só de entender... a comunicação com Ele”. O sentido que dou a esse dado é de que Pedro percebeu como a surdez de Gustavo não é um problema, mas que apenas acarreta a necessidade de uma outra forma de comunicação, de uma outra língua apontando para a reconstrução (Cf. LIBERALI, 2008; MAGALHÃES, [1998] 2007b, 2011; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010) de suas concepções sobre a surdez.

A teoria sócio-histórico-cultural expõe que o desenvolvimento da espécie humana acontece por intermédio da sua relação dialética com o meio intermediada pelo uso de instrumentos. Nesse sentido, ao manipulá-los, o humano modifica o meio e, ao mesmo tempo, se transforma. A língua é um dos instrumentos sociais e históricos capaz

de fazer o indivíduo alcançar a tomada de consciência das próprias atitudes e, quando preciso, reorganizá-las (Cf. VYGOTSKY, [1934] 1991). Assim, a sessão reflexiva oportunizou ao Pedro questionar suas concepções e reestruturá-las (Cf. LIBERALI, 2008; MAGALHÃES, [1998] 2007b, 2011; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010).

Os argumentos de Pedro ressaltam a importância da EMEBS para resolver as dificuldades comunicacionais que os surdos enfrentam. Isso remete ao que Vygotsky ([1927] 1997b), seguindo o pensamento dialético, expõe: da deficiência surge a limitação, mas dela emerge também a possibilidade oposta, a potência. Assim, da restrição advém a superação por meio de instrumentos sociais desenvolvidos, no caso do contexto discutido nesse trabalho, na EMEBS. A escola bilíngue, diante da criança surda, desenvolve adaptações teórico-metodológicas para atender suas necessidades linguísticas, criando vias para garantir a compensação social e, como resultado, promovendo a inserção na sociedade.

A EMEBS surgiu como fundamental para que Gustavo pudesse participar de uma comunidade linguística e oportunizou mais possibilidades para o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, já que estas se constroem na inter-relação da criança com o meio por intermédio da língua, a princípio de modo intersíquico e, posteriormente, intrapsíquico (Cf. VYGOTSKY, [1934]1991). Além disso, Pedro, ao afirmar que “fazendo o curso que nós estamos fazendo né? ele tá estudando... ele tá estudando e aprendendo... e nós também tem que ir estudando e aprendendo... a comunicação vai ser bem mais fácil”, ressaltou a importância de Nina e ele também aprenderem a Libras, pois só desse modo as dificuldades na comunicação se extinguiriam. Souza (2017) destaca o papel da escola municipal de educação bilíngue para surdos da cidade de São Paulo, pois nessas comunidades escolares há a promoção de projetos que acolhem as famílias e as sensibilizam “para compreender a diferença linguística da criança surda, além de contar com curso de Libras aberto às famílias e à comunidade” (SOUZA, 2017, p. 135), oportunizando aos pais o processo de ensino-aprendizagem da Libras como L2.

Ainda na primeira sessão de Pedro, conversamos sobre outros termos que ele utilizou na entrevista para definir os surdos. Assim, resgato o seguinte trecho que ouvimos juntos:

Trecho 10 – Entrevista Pedro⁷²

[7min43s da entrevista]: Pedro29: o que motivou MAIS foi... foi ele! até então eu não conhecia essa língua né? pra mim... era desconhecida... aí como... eu convivo com ele ta:l... e depois que eu via as outras cria::ças... outras pessoas com essa... essa deficiê::ncia... não meu... eu tinha uma vontade de aprender inGLÊS... HOJE eu to tendo mais vontade de aprender Libras do que o inglês!... então hoje eu to me interessando MUITO! Muito mesmo por essa língua.

Nesse recorte da entrevista, Pedro relata que a principal motivação para ter iniciado o processo de ensino-aprendizagem da Libras foi a possibilidade de conversar com Gustavo. O padrasto conta que não conhecia a Libras, mas o contato com a língua despertou um grande interesse em aprendê-la. Ressalta que depois de conviver com Gustavo e com as outras crianças da escola com “essa deficiência”, houve um interesse maior em aprender a Libras. A entrevista de Pedro ocorreu após a aula 12 do curso de Libras (no meio do curso) e a sessão, ao final da aula 24 (no último dia de aula do curso). Assim, a sessão reflexiva aconteceu depois que o padrasto passou por todo o ano letivo do curso.

Como exposto na seção de metodologia, no decorrer do curso de Libras, a professora abordou não somente os aspectos estruturais da Libras, mas também os políticos e sociais. Principalmente nas aulas 6, 13 e 16 foram trabalhados vídeos e filme que exploravam as diferenças linguísticas e sociais dos surdos, a história da educação de surdos e luta das comunidades surdas por direitos como acessibilidade, educação bilíngue, inclusão social e visibilidade. Um dos intuitos de resgatar esse trecho da entrevista na sessão reflexiva foi compreender como Pedro definia a surdez ao final do curso. Para tanto, depois de ouvirmos o trecho 10, faço a pergunta aberta de explicação (Cf. ARANHA, 2009) “me explica: por que você usa o termo deficiência e não fala a palavra surdo?”:

Quadro 51 – Sessão reflexiva 1 Pedro

Tema	Sentido/significado	Fala do participante
- Significação da surdez	- Mudança de concepção sobre a surdez (de deficiência para surdo).	Val18: bom... nessa parte a gente conversa sobre::: o que “te motivou a a fazer o curso [...] aí tem uma parte que você diz... ah depois que eu vi as

⁷² Partes desse trecho foram analisadas no quadro 23.

		<p>cria:::ças e as outras pessoas com essa deficiÊNCIA... [...] eu queria entender melhor... me explica por que você usa o termo deficiência e não fala a palavra surdo?</p> <p>Pedro19: <u>não... ((expressão de surpresa)) ah... agora você me pegou!... porque:: antes eu conhecia mais como deficiência audiTIVA né?</u></p> <p>Val19: antes?</p> <p>Pedro20: <u>isso... eu não conhecia como su::rdo né?</u></p> <p>Val20: e agora?</p> <p>Pedro21: <u>ago:::ra... pra mim... as pessoas falam... aqui na escola falam que são su::rdo né? nem é deficiente... falam que são surdos né? [...]</u></p> <p>Val23: ta... deficiência auditiva e surdo... você vê como a mesma coisa ou tem diferença?</p> <p>Pedro24: <u>ago:::ra... ((expressão de pensativo)) a deficiência pode ser que a pessoa tenha pouca deficiê::ncia... escutar... escuta::r mas:: não completamente... e o surdo não... o surdo já não ouve nada né? posso tirar mais ou menos por aí</u></p> <p>Val24: você acha que tem alguma outra caracterí::stica além dessa questão... tem mais alguma coisa?</p> <p>Pedro25: <u>sim... na questão do falar... surdo que é surdo totalmente não consegue falar... apesar de muitos ter as cordas vocais bo:::as... não aprendem a falar pela questão de não ouvir nada né? [...] o surdo não... ele tenta... ele te::nta e sei... pode sair... eu ainda não vi... mas ele tenta e pode sair alguma coisa... que nem o Gustavo... a mãe dele foca muito em ensinar ele a falar mamãe... ele acaba quase conseguindo falar mamãe... ele fica mama... qua::se sai mamãe... é isso? ((expressão de interrogação))</u></p> <p>[...] Val28: pelo que entendi da sua fa::la... o surdo tem dificuldade de oralizar o português... a língua</p>
--	--	--

		<p>portuguesa?</p> <p>Pedro29: é... é isso.</p> <p>Val29: mas o surdo consegue falar mais facilmente outra língua?</p> <p>Pedro30: <u>((expressão de pensativo)) nossa... agora você me pegou na pergunta! ((risos))... ah... ((expressão de descoberta)) ah... outra língua pode ser! a LÍngua de SINAIS né?! a língua deles é a língua de sina::is, né? a LIBRAS!</u></p>
--	--	---

Ao ouvir a minha pergunta, o padraço se depara com o confrontar (Cf. LIBERALI, 2008; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010; MAGALHÃES, 2011) de suas antigas concepções sobre a surdez como deficiência. Após a expressão de surpresa, Pedro expõe que antes “conhecia mais como deficiência audiTIVA né? [...] eu não conhecia como su::rdo né?” e que, ao frequentar o curso de Libras na EMEBS, descobre uma nova nomenclatura: surdo. Com o objetivo de saber quais as percepções de Pedro sobre os termos deficiência auditiva e surdo, trago a pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) “deficiência auditiva e surdo... você vê como a mesma coisa ou tem diferença?”.

Pedro responde que uma das distinções entre o surdo e a pessoa com deficiência auditiva é o grau de perda auditiva, pois “pode ser que a pessoa tenha pouca deficiê::ncia... escutar... escuta::r mas:: não completamente... e o surdo não... o surdo já não ouve nada”. Com a intenção saber mais profundamente como o rapaz compreende a diferença entre os dois termos, trago a pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) “você acha que tem alguma outra caracterí::stica além dessa questão... tem mais alguma coisa?”. O padraço diz que outra marca de diferenciação está “na questão do falar... surdo que é surdo totalmente não consegue falar... apesar de muitos ter as cordas vocais bo:::as [...] mas ele tenta e pode sair alguma coisa...”. Pedro também cita o processo de estímulo de oralização que Nina faz com Gustavo para articular a palavra mamãe e, com várias tentativas, o menino oraliza um “mama”.

Para esse dado, atribuí o sentido de que, nas concepções de Pedro, o surdo tem dificuldades na articulação do português oral. Para ter certeza de que minha interpretação está correta, trago uma pergunta fechada indutiva de sim e não (Cf.

ARANHA, 2009) “pelo que entendi da sua fala... o surdo tem dificuldade de oralizar o português... a língua portuguesa?” e Pedro confirma meu entendimento. Em seguida, apresento outra pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) “mas o surdo consegue falar mais facilmente outra língua?” a fim de proporcionar uma expansão das ideias do padraço participante sobre o falar do surdo. O rapaz pensa por alguns segundos e, com expressão de descoberta, responde “ah... outra língua pode ser! a Língua de SINAIS né?! a língua deles é a língua de sinais, né? a LIBRAS!”.

Esse dado revela um atrelamento da fala de Pedro com os conteúdos abordados nas aulas do curso de Libras. Na aula 6, a professora exibiu o vídeo do youtube “Como comunicar-se com pessoa surda?” no qual o *youtuber* surdo Léo Viturino ensina estratégias para o ouvinte que não sabe Libras se comunicar com a pessoa surda e explica que há diferenças entre o surdo e a pessoa com deficiência auditiva. Léo esclarece, por exemplo, que não adianta gritar para chamar a pessoa surda, pois como esta não tem o sentido da audição, logo, os gritos não serão notados. O ideal é acenar ou tocar no surdo para chamá-lo e conseguir sua atenção de modo mais eficaz.

Vejo, nas argumentações de Pedro sobre as diferenças entre a pessoa com deficiência auditiva e o surdo, um reflexo do que foi explicado no vídeo apresentado na aula 6, pois no decorrer do vídeo do *youtuber*, são dadas dicas de como explorar os aspectos visuais na comunicação, já que, diferente do ouvinte ou da pessoa com deficiência auditiva, os aspectos sonoros não auxiliam em nada na comunicação com a pessoa surda.

Na fala do padraço, há também influência do vídeo “*Precisamos do dia do surdo?*”, do *youtuber* surdo Gabriel Isaac, mostrado na aula 13 do curso de Libras. No vídeo, Gabriel esclarece o significado do dia nacional do surdo e as lutas políticas que a data representa. O *digital influencer* expõe, entre outras coisas, que o surdo tem as cordas vocais perfeitas e também tem voz, mas que sua língua é a Libras. Esse ponto do vídeo trabalhado na aula 13 me pareceu dialogar fortemente com as explicações do padraço sobre a voz do surdo quando diz “... apesar de muitos (os surdos) ter as cordas vocais boas” e sobre a língua do surdo, ao dizer que “a língua deles é a língua de sinais, né? a LIBRAS!”.

Vale destacar que os temas abordados nos vídeos dos criadores de conteúdo, apresentados nas aulas 6 e 13, dialogam com o que é firmado pelas leis nacionais sobre

como distinguir o surdo da pessoa com deficiência auditiva. De acordo com o decreto 5626/05,

[...] Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005, p.1).

Esses dados demonstram o quanto o processo de ensino-aprendizagem construído pela professora Camila no curso de Libras proporcionou mudanças nas concepções de Pedro sobre a surdez. O padrasto deixa claro que antes de frequentar a escola e o curso de Libras, o termo que conhecia era deficiência auditiva. Trago novamente os esclarecimentos de Santana e Bergamo (2005) que discorrem sobre como as normas sociais “autorizam” a divisão dos indivíduos em grupos sociais, “normas que organizam toda a nossa vida social, modos de falar, de vestir-se, de atuar no mundo, de pensar etc.” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567). A maneira como a surdez é concebida pela sociedade também está ideologicamente correlacionada a essas normas.

A perda auditiva impede o acesso à língua oral e, conseqüentemente, faz do surdo um ser fora do padrão, pois a norma é a linguagem oral. Isso demarca a definição da sociedade sobre surdez que é, de modo geral, concebida como um *déficit* (na audição, na fala) que necessita de correção (Cf. SANTANA; BERGAMO, 2005). Por isso, o surdo é chamado, geralmente, de pessoa com deficiência auditiva.

Esse discurso está enraizado e é propagado pelo senso comum; como resultado, reflete no discurso de Pedro, já que o enunciado de todo interlocutor é carregado de outros enunciados, nossa fala é atravessada pela fala de outros. Isso significa que toda palavra é dialógica (Cf. BAKHTIN, [1979] 1997). O Círculo explica que:

Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente [...] O todo do enunciado [...] é uma unidade da comunicação verbal que não possui uma significação, mas um sentido (um sentido total relacionado com um valor: a verdade, a beleza etc.; que implica uma compreensão responsiva, comporta um juízo de valor). A compreensão responsiva de um todo verbal é sempre dialógica. [...] E esses valores do enunciado não se determinam por sua relação com a língua (enquanto sistema), mas pelas formas de sua relação

com a realidade, com o sujeito falante, com os outros enunciados — com os enunciados alheios [...] (BAKHTIN, [1979] 1997, p. 352-355).

Fiorin (2011) expõe que o Círculo bakhtiniano afirma que qualquer enunciado dentro do processo de comunicação é dialógico. Nele, há uma “dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro” (FIORIN, 2011, p. 11). Isso significa que o enunciador, ao construir seu discurso, leva em consideração o discurso de outrem, que está presente no seu. Todo discurso é incontestavelmente ocupado, atravessado pelos discursos dos outros. Assim sendo, o “dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (idem).

Dessa maneira, até a entrada no curso de Libras, o padraço participante sempre utilizou o termo deficiência auditiva para se referir ao surdo, pois em seu discurso ecoavam vozes do senso comum que definem a surdez como *déficit* auditivo, não padrão, fora da norma. Após conhecer a Libras no curso ofertado pela EMEBS, Pedro entra em contato com outra forma de definir o surdo: como um participante de uma minoria linguística. Santana e Bergamo (2005) afirmam que essa mudança de concepção da surdez – advinda de lutas políticas e pesquisas que firmaram o estatuto de língua às línguas de sinais – de patologia para fenômeno social, traz consigo uma alteração de nomenclatura não apenas terminológica, mas, sobretudo, conceitual. Dessa forma, com a mudança de perspectiva, “pessoa com deficiência auditiva” deu lugar ao termo surdo e a surdez, antes considerada uma deficiência que necessitava de normalização, passou a ser característica de uma diferença linguística, cultural e social (Cf. SANTANA; BERGAMO, 2005; GESSER, 2009).

A concepção do surdo como componente de uma minoria linguística é a perspectiva seguida pela escola bilíngue (Cf. SOUZA, 2017). Esta norteia não somente a educação das crianças matriculadas, mas também o processo de ensino-aprendizagem no curso de Libras para a comunidade escolar. O curso de Libras proporcionou ao Pedro o contato com essa definição da surdez como diferença, não como deficiência. Na sessão reflexiva, o padraço mostra como as aulas do curso interferiram na transformação de sua concepção sobre a surdez.

A reconstrução do discurso de Pedro se evidencia já no decorrer da sessão reflexiva. Após o diálogo que construímos (e que analisei no quadro 51), retomo outras

partes do trecho 10. Com o intuito de compreender o que ocasionou o maior interesse pelo processo de ensino-aprendizagem da Libras, faço as perguntas abertas de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) “agora a pergunta...é:: por que::: você tem agora interesse de aprender a Libras mais que o inglês? O que mudou?”:

Quadro 52 – Sessão reflexiva 1 Pedro

Tema	Sentido/significado	Fala do participante
- Significação da surdez	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender Libras acarreta em participar do grupo (usuários da Libras – comunidades surdas). - Ouvintes aprenderem Libras garante inclusão linguística e social do surdo. - Falta não está no surdo, mas na sociedade que não sabe Libras. - Libras mais importante (do que inglês) para comunicação com enteado. 	<p>Val30: Isso!!!... tá... agora tem outra parte aqui:: que você diz que tinha vontade de aprender inglês e agora que aprender Libras... agora a pergunta...é:: por que::: você tem agora interesse de aprender a Libras mais que o inglês? O que mudou?</p> <p>Pedro31: <u>assim... nossa é uma língua que me tocou de uma forma!... que::: eu já tinha visto pessoas SURDAS ((risos))... surdas... ma::s nunca... nunca tinha parado pra conversa::rr... nem... nem falava nada né? passa::va... como se fosse uma pessoa que ouvisse... porque a pessoa tem surdez não mostra que é surda... <u>você só conhece que a pessoa é su::rda se você chegar nela e tentar se comunicar... então::: eu vi... assim que eles... não são todos... mas muitos vivem num mundo deles... tem outros que têm muitos conhecidos que também são su::rdos... que conhece pessoas que não são surdas e sabem se comunicar com eles... ma::s tem MUItos que não têm isso! e não têm com quem se comunicar NAda! e::: eu pelo fato de ((parte incompreensível)) às vezes eu tento me comunicar com a pessoa que é... que é su::rdo né? <u>que hoje em dia... você vai ao mercado... qualquer luga::r... famá::cia... tem uma pessoa surda que trabalha no lugar... e nisso eu acabei me interessa::ndo...</u></u></u></p>

		<p>Val32: então... é:: nessa parte... você fala que::: que eles têm uma limitação de comunicação... não foi limitação que você falou!... foi que eles têm um grupo pra se comunica:::r</p> <p>[Pedro33: i:::sso.</p> <p>[Val32: aí você sentiu vontade de::: também participar desse grupo?</p> <p>Pedro34: isso! correto.</p> <p>Val33: é::: por que você acha que tem essa... essa... o que que FALta pra ele:::s terem MAIS possibilidades de se comunicar?</p> <p>Pedro35: <u>o que falta na verdade não é pra e::les!... falta é pras outras pessoas!... as que ouvem... que muitas num ligam pra isso né? assim... eu pensaria assim... vejo agora que se TODOS tivessem esse curso que nós te::mos... que ta tendo aqui... seria um mundo bem mais fácil pra eles também né?!</u></p>
--	--	--

O padraço relata que antes do curso não conhecia a Libras e a importância da língua para a comunicação das pessoas surdas, pois percebeu “que eles (os surdos)... não são todos... mas muitos vivem num mundo deles... tem outros que têm muitos conhecidos que também são su::rdos... que conhece pessoas que não são surdas e sabem se comunicar com eles... ma::s tem MUITos que não têm isso! e não têm com quem se comunicar NAda!”. Atribuo a esse dado o sentido de que o rapaz compreendeu que o processo de ensino-aprendizagem da Libras como L2 para ouvintes tem uma dimensão maior que aprender um outro idioma: representa interagir com uma minoria linguística que é usuária de uma língua pouco conhecida pela sociedade. Me parece que, para Pedro, aprender Libras representa contribuir com a inclusão do surdo e, consequentemente, para uma mudança social.

Destaco a parte desse dado na qual o padraço disse que a Libras “nossa é uma língua que me tocou de uma forma!... que::: eu já tinha visto pessoas SURDAS ((risos))... surdas... ma::s nunca... nunca tinha parado pra conversa::rr”, pois compreendo o uso da expressão “pessoas surdas” como um sinal de transformação (Cf. LIBERALI, 2008; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010; MAGALHÃES, 2011) no

discurso de Pedro. Logo após nosso diálogo exposto no quadro 51, Pedro fala em tom mais alto a palavra surdas e sorri. O sentido que dou para esse trecho é de que o rapaz quis evidenciar que compreendeu a distinção conceitual entre surdo e pessoa com deficiência auditiva. Desse modo, a sessão reflexiva proporcionou um espaço de negociação de sentidos entre padraço participante e pesquisadora participante no qual se produziu a conscientização dos sujeitos na “construção de seu discurso e de sua ação, com base no diálogo”, pois a pesquisa crítica de colaboração foca no conhecimento crítico e no processo de tornar os participantes de pesquisa sujeitos “da própria ação – fundamental para a mudança social” (MAGALHÃES, [1994] 2007a, p. 61).

A fim de saber o que Pedro pensa ser necessário para viabilizar a comunicação do surdo, faço a pergunta aberta de clarificação (Cf. ARANHA, 2009) “o que que FALta pra ele::s (os surdos) terem MAIS possibilidades de se comunicar?”. O padraço argumenta que “o que falta na verdade não é pra e::les (os surdos)!... falta é pras outras pessoas!... as que ouvem... que muitas num ligam pra isso né?” e expõe que a solução para as dificuldades comunicacionais que os surdos enfrentam na vida social é “assim... vejo agora que se TODOS tivessem esse curso que nós te::mos... que ta tendo aqui... seria um mundo bem mais fácil pra eles também né?!”. Percebo nesse dado outro sinal de transformação (Cf. LIBERALI, 2008; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010; MAGALHÃES, 2011) nas concepções de Pedro, pois fala que “agora”, ou seja, após todo o processo de ensino-aprendizagem que passou no curso de Libras, entende que o *déficit* não está no surdo, mas na sociedade que, de modo geral, desconhece a Libras.

Mais uma vez, a sessão reflexiva disponibilizou espaço para busca e elaboração de novos sentidos (Cf. MAGALHÃES, [1994] 2007a; SOUZA, 2017; FIDALGO, 2018) sobre a concepção de surdez, mediados pelo processo de colaboração entre padraço participante e pesquisadora participante. Assim, na construção das discussões em sessões reflexivas existe,

[...] o papel central da colaboração no processo de coprodução de novos sentidos quanto a teorias, funções e ações que ocorrem nessa zona de conflito, a que Vygotsky denomina ZPD – em que os significados novos e antigos conflitam por meio da avaliação crítica. Nesse quadro, construir confiança e confrontar ideias caminham juntos, para desafiar significados cristalizados nossos e de outros, quanto a como agir em contextos de formação e de pesquisa (MAGALHÃES, 2011, p. 13).

As reflexões de Pedro demonstram o quanto a língua de sinais é fundamental para a inclusão social do surdo. Segundo a teoria sócio-histórico-cultural, a língua surge como essencial também para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vygotsky ([1931] 1997e) afirma que a análise dos processos psíquicos superiores conduzem ao esclarecimento da questão primordial de toda história do desenvolvimento cultural da crianças, à gênese de formas superiores de seu comportamento.

O teórico discorre sobre como a história do desenvolvimento dos signos leva, sem dúvida, para uma lei mais geral que regula o desenvolvimento da conduta, a lei fundamental da psicologia. De acordo com essa lei, a criança, no decorrer de seu desenvolvimento, se apropria das mesmas formas de comportamento que, a princípio, os outros aplicavam a ela. Dessa forma,

A própria criança assimila as formas sociais de comportamento e as transfere para si. Se aplicarmos o que foi dito à área que nos interessa, caberia para dizer que esta lei se manifesta como verdade acima de tudo no emprego dos signos. O signo, no início, é sempre um meio de relacionamento social, um meio de influência sobre os outros e só depois se torna um meio de influência sobre si mesmo⁷³ (VYGOTSKY, [1931] 1997e, p. 192, tradução minha).

Vygotsky ([1931] 1997e) explica que somente quando há um aumento na socialização da linguagem e na experiência infantil é que a lógica infantil se constrói. O autor destaca o fato de que, no desenvolvimento do comportamento da criança, ocorre uma modificação no papel genético do coletivo, pois, inicialmente, as funções superiores do pensamento se manifestam na vida coletiva das crianças como discursivas para, posteriormente, tornarem-se parte do seu próprio comportamento reflexivo. A partir disso, a teoria vygotskyana explana que a linguagem, a princípio, é um meio de comunicação com o outro e, a posteriori, em forma de linguagem interna, converte-se em pensamento verbal, evidenciando, assim, a aplicabilidade da lei fundamental da psicologia à história do desenvolvimento cultural da criança.

É irrefutável, de acordo com a perspectiva sócio-histórico-cultural, que o signo é, inicialmente, um meio de comunicação para, posteriormente, tornar-se um meio de

⁷³ Texto original: El propio niño asimila las formas sociales de la conducta y las transfiere a sí mismo. Si aplicamos lo dicho a la esfera que nos interesa cabría decir que esta ley se manifiesta como cierta sobre todo en el empleo de los signos. El signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo (tradução minha).

comportamento da personalidade, resultado que evidencia que o desenvolvimento cultural é baseado no uso de signos e que sua inclusão no sistema comportamental geral inicialmente se deu de modo externo, ou seja, socialmente (Cf. VYGOTSKY, [1931] 1997e).

A regulação do comportamento do outro através da palavra nos leva, gradualmente, para a formação da conduta verbalizada da própria personalidade. A língua é, sem dúvida, a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade. Portanto, a história da personalidade particularmente instrutiva e a passagem, de funções sociais para internas, de fora para dentro, manifestam-se aqui com especial evidência (VYGOTSKY, [1931] 1997e, p. 194).

Assim, as relações sociais, mediadas e construídas fundamentalmente pelo uso da língua, são primordiais para o desenvolvimento da personalidade humana. No caso da criança surda, quanto mais pessoas das mais diversas instituições sociais (educacional, terapêutica, cultural etc.) interagirem com ela em Libras, mais possibilidades de desenvolvimento essa criança terá. Por isso que a disseminação da Libras na sociedade brasileira é essencial para a pessoa surda, algo que Pedro compreendeu após passar pelo processo de ensino-aprendizagem no curso de Libras.

A fala de Pedro revela o quanto a não difusão da Libras produz barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes, além de estar em discrepância com o que pede a legislação brasileira. A lei 10.098/00 discorre sobre a garantia de direitos à acessibilidade. O artigo primeiro desta lei estabelece normas gerais e critérios fundamentais para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, diante da “supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2000, p. 1). Temos também a lei 10436/02 que, em seu artigo segundo, firma o dever

[...] por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Há também o decreto 5626/05, que regulamenta a lei 10436/02, e discorre sobre: a importância da Libras para a formação docente e fonoaudiologia (capítulos 2 e 3);

acesso à educação bilíngue para a pessoa surda e importância do profissional tradutor intérprete de Libras para sua inclusão (capítulos 4, 5 e 6); acesso à saúde (capítulo 7) e acesso aos serviços públicos. Mesmo com o legislativo firmando a necessidade da difusão da Libras, na prática, a língua não alcançou o *status* social equivalente ao do português (Cf. GESSER, 2009; ARAÚJO; LACERDA, 2010; KELMAN et al., 2011; FERNANDES; MOREIRA, 2017).

Dessa forma, as afirmações de Pedro sobre a importância da disseminação da Libras para efetivação da inclusão da pessoa surda são defendidas não somente por estudiosos, mas também por leis e políticas públicas (Cf. BRASIL, 2000; BRASIL, 2002; BRASIL, 2005; BRASIL, 2008; BRASIL, 2015). Mesmo assim, a Libras é desconhecida linguisticamente por grande parte da população brasileira e esta é definida, na maioria das vezes, como gesto, linguagem (Cf. GESSER, 2009). Por isso, os cursos de Libras como L2 promovidos pelas EMEBS surgem como local de acesso à língua para toda a comunidade escolar e, além disso, como lugar de disseminação do idioma.

3.4 Síntese das análises

As análises apresentadas nesta seção são resultados da discussão do *corpus* produzido por intermédio de questionários, entrevistas, diário de campo, das filmagens *in loco* de 2 aulas do curso de Libras e das sessões reflexivas. Todos estes instrumentos de produção de dados – e suas análises – foram discutidos sob a luz das referências teóricas trazidas nas Seções I e II, e por meio das quais foi possível perceber como o curso de Libras como L2 ofertado gratuitamente para os familiares e comunidade escolar da EMEBS é um local que promove possibilidades comunicativas entre pais ouvintes e filho surdo. Também se apurou que estas práticas educativas propiciam um ambiente de ensino-aprendizagem que leva ao conhecimento de outras perspectivas sobre a surdez e a Libras, diferentes das que são comumente propagadas pelo senso comum e, em muitos casos, reafirmadas pelo setor clínico-terapêutico.

A realização desta investigação ocorreu em um curso promovido por uma escola específica, em um tempo e contexto sócio-histórico-culturais específicos, sob o recorte do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem da Libras de uma família ouvinte de criança surda e como este possibilitou transformações no processo

comunicativo, relação afetiva e concepção dos pais participantes sobre a surdez e a Libras. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida não teve a finalidade (nem almejou) representar a totalidade ou findar a temática, no que diz respeito à importância do processo de ensino-aprendizagem da Libras no contexto familiar pais ouvintes de crianças surdas.

Primeiramente, percebe-se como o curso de Libras possibilitou uma mudança de concepção não só sobre a língua em si, como também sobre sua fundamental relevância para o processo comunicativo no contexto doméstico. Nina e Pedro tiveram, no curso de Libras, a oportunidade de conhecer a língua de sinais como idioma de Gustavo, de aprender estratégias comunicativas específicas de uma língua espaço-visual e como o parâmetro expressão facial e classificadores são essenciais para a construção das interações em Libras com o filho.

Evidencia-se, também, como o curso possibilitou a conscientização de que a Libras é a língua de Gustavo e que, para que as relações e criação de laços de confiança, carinho e respeito aconteçam, as interações e vivências devem acontecer em Libras. Nina expôs, em suas falas, como compreendeu que a Libras sempre será a língua prioritária para as experiências do filho e que, para participar efetivamente desses momentos, ela precisará sempre utilizar a Libras para dialogar com Gustavo.

Ressalta-se, nas sessões reflexivas de Nina, a importância de o setor médico-terapêutico atender a pessoa surda considerando sua condição de participante de uma minoria linguística. A mãe destaca o trabalho de uma médica que usou a Libras para interagir com Gustavo no momento de um exame audiométrico e como este detalhe foi fundamental para a efetivação do exame. Nota-se que, apesar de o âmbito legislativo garantir o direito do surdo a um atendimento na área da saúde por meio de sua língua (a Libras), na prática, o que existe, geralmente, é o foco na reabilitação e correção (da oralização e do ouvido) sem considerar que o surdo tem a Libras como L1 e que o português oral é sua L2 de maneira opcional (Cf. SANTANA, 2004; SANTANA; BERGAMO, 2005; ARAÚJO; LACERDA, 2010; KELMAN et al., 2011; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013). Assim, mostra-se relevante a reflexão sobre a efetiva promoção do atendimento terapêutico que respeite as singularidades linguísticas do surdo.

Outro aspecto que precisa ser evidenciado é que nas falas de Nina e Pedro ficaram demonstradas como a inserção na EMEBS e o ensino-aprendizado da Libras

promovido no curso possibilitou a compreensão de como a Libras é essencial para a inclusão educacional, linguística e social do surdo. Os pais participantes enfatizam a necessidade de o idioma ser propagado em todas as instâncias sociais para que a inclusão da pessoa surda aconteça em sua plenitude.

Percebe-se nas falas de Pedro como o curso de Libras foi um espaço de construção de novas concepções sobre a surdez. Ao refletir sobre suas definições acerca do tema – antes do curso de Libras e como, no decorrer das aulas, lhe foi apresentado um outro modo de compreendê-la –, o padraço participante, na sua segunda sessão reflexiva, caminhou rumo a uma transformação de perspectiva. Assim, mostrou como o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no curso e o diálogo de negociação de sentidos na sessão possibilitaram a reflexão de seu discurso e ressignificação de suas concepções sobre o surdo. Desta forma, a surdez passou de problema, deficiência para diferença linguística.

Temos, também, a relevância da escola bilíngue para o desenvolvimento e inclusão verdadeira do aluno surdo. Nas falas de Nina, acentua-se como a escola bilíngue é fundamental, pois é um dos poucos espaços educacionais que oportunizam o acesso à Libras e, por conseguinte, possibilitam o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social para esse alunado. Mesmo com o respaldo do âmbito legal que assegura ao aluno surdo o direito à educação bilíngue em instituições públicas, na maioria das escolas brasileiras, a especificidade linguística do surdo não é considerada e a Libras é inexistente. Assim, a escola pública bilíngue é um dos poucos espaços no qual é retificado o acesso aos conteúdos do currículo escolar por meio da língua de sinais. Vê-se também que Nina se conscientizou de que as crianças surdas necessitam de uma prática bilíngue que possibilite o processo de ensino-aprendizagem focado em suas necessidades linguísticas, algo que raramente acontece na escola regular. Assim, a mãe participante, após a sessão reflexiva, compreendeu que o aluno surdo tem as mesmas potencialidades que o aluno ouvinte, mas que somente necessita de uma escola que trabalhe sob a perspectiva bilíngue na qual a primeira língua é a Libras e a segunda, o português na modalidade escrita.

Destaca-se, também, o trajeto de transformação que percorri como pesquisadora participante. No decorrer da investigação, tive que refletir sobre a minha ação como pesquisadora que afirma seguir a PCCol e percebi como é fundamental o meu papel no

processo de mediação e na inserção de tipos de perguntas que realmente promovam a negociação e ressignificação de novos sentidos.

Pensando na dimensão do diálogo colaborativo, creio que o trabalho construiu espaços para que os participantes tivessem voz em um *lócus* reflexivo com possibilidade de rever, argumentar, concordar, discordar, negociar sentidos sobre seus discursos e ações e, como consequência, produzissem ressignificações acerca de suas concepções em relação ao papel da Libras na interação e estreitamento de laços com o filho, sobre as definições que tinham a respeito da língua de sinais e a surdez. Há, nas reflexões dos pais participantes, a atribuição da importância da escola bilíngue como local que possibilitou mudanças significativas no desenvolvimento de Gustavo e melhoria nas relações no contexto doméstico.

Diante disso, fica claro que a escola bilíngue surge como um espaço que oportuniza aos familiares ouvintes o acesso a outras perspectivas sobre a surdez e, nesse sentido, percebê-la não como defeito, como problema, como anormalidade que necessita de correção, mas como diferença que faz do surdo componente de uma minoria linguística. Com isso, a escola emerge como local de reflexão, não somente das questões pedagógicas, mas, sobretudo, de aspectos ligados às relações de poder, de língua, de privilégios sociais, entre outros elementos, que atravessam as instituições de ensino como “cenário político que atende uma minoria (no sentido discutido por Skliar) linguística e, em muitos casos, é o único lugar” (SOUZA, 2017, p. 201) onde a criança surda e sua família ouvinte têm acesso à Libras de modo gratuito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ainda é preciso afirmar que a Libras é língua? Essa pergunta me faz pensar: na década de 1960 foi conferido às línguas de sinais o *status* linguístico e, ainda hoje, [...] continuamos a afirmar e reafirmar essa legitimidade. A sensação é mesmo a de um discurso repetitivo. Entretanto, para a grande maioria, trata-se de uma questão alheia, e pode aparecer como uma novidade que causa impacto e surpresa”.

Audrei Gesser

“O que falta na verdade não é pra eles (os surdos)! Falta é pras outras pessoas! As que ouvem, pois muitas não ligam pra isso né? Assim, [...] vejo agora que se todos tivessem esse curso (de Libras) [...] seria um mundo bem mais fácil pra eles também né?!”

Pedro – padraсто de surdo.

“Uma aula semanal é muita coisa, pois a gente com uma aula por semana a gente aprende muita coisa fazendo o curso (de Libras) [...] Imagina uma criança estudando o ano todo! Isso faria diferença na sociedade! [...] esse governo gasta tanto dinheiro com tanta coisa! Por que não gasta pra colocar um professor a mais de Libras?!”

Nina – mãe de surdo.

Neste item, exponho as considerações finais a respeito de minha investigação. Para tanto, retomo meu objetivo inicial, que consistiu acompanhar o processo de ensino-aprendizagem da Libras de pais ouvintes de filho surdo a fim de compreender como a inserção nessa língua poderia transformar o processo de interação e comunicação, auxiliar na criação de laços afetivos e na (res)significação da concepção sobre a surdez. Ao mesmo tempo, ao ocupar simultaneamente os papéis de pesquisadora e participante, pude, junto com esses pais, me propor a refletir sobre e fazer parte de todo o processo de transformação.

No que se refere à maneira como este trabalho me modificou – pensando que a PCCol é uma perspectiva teórico-metodológica que promove a transformação de todos os envolvidos numa arena discursiva na qual há a negociação e reconstrução de sentidos e práticas –, destaco o processo no qual tive que refletir sobre minhas ações como mediadora que se comprometeu em trazer tipos de perguntas nas sessões reflexivas que possibilitassem a reflexão de todos os participantes. Compreendi como o papel do pesquisador participante é fundamental na construção das sessões, como, na PCCol, é essencial refletir não somente os discursos e práticas dos participantes, mas também minhas ações como pesquisadora.

Percebi como essa jornada mudou muitas certezas que carreguei por muito tempo. Como dito na descrição da pesquisadora participante, trabalhei por mais de 1 ano como auxiliar de classe em uma sala de aula de educação bilíngue do município de Guarulhos. Neste local, também ofertavam curso de Libras como L2 para familiares e comunidade escolar. Uma das maiores queixas dos instrutores do curso era a pouca adesão dos familiares. Concomitantemente, o professor da classe de surdos e eu víamos como a criança surda de pais que estavam aprendendo a Libras no curso desenvolvia e apreendia com mais facilidade os conteúdos dados em aula, se comparada com as crianças cujos familiares não iam ao curso. Assim, o professor da turma e eu observávamos como a inserção da Libras no contexto familiar refletia no desenvolvimento escolar da criança surda.

Apesar das constantes insistências do professor da classe ressaltando a importância da Libras para o seu filho surdo, o número de pais frequentadores do curso sempre foi baixo. Ao ver tudo isso, na época, muitas vezes julguei esses familiares e não conseguia entender porque estes não se empenhavam em participar do curso. Mesmo o professor destacando a importância da Libras, por que não se interessavam? Que tipo de pais não se empenham em participar de um curso que oportuniza aprender a língua de seu filho? Por que não percebem como a Libras é fundamental para o desenvolvimento dele?

Nesse momento, depois de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de Nina e Pedro, conhecer suas histórias, lutas, as orientações e oportunidades que tiveram ou as que lhes foram negadas na busca por melhorias na vida de seu filho, percebo como fui injusta com os pais das crianças da classe em que fui auxiliar. Durante aquele período, julguei aqueles familiares sem saber em quais condições descobriram a surdez do filho, como foram aconselhados pelas pessoas que o diagnosticou, qual era a situação social dessas famílias, etc..

Assim, ao finalizar minha pesquisa, vi que não é fácil o percurso percorrido pelos pais ouvintes, pois os discursos enraizados socialmente enfatizam a surdez como falta, como defeito que precisa de correção. Nessa mesma via, acontece, também, a reiteração destes discursos muitas vezes dados pelo setor clínico (que geralmente apresenta o diagnóstico e orienta os familiares), que influencia diretamente no modo como esses pais procederão com seu filho surdo. No fim, compreendi que a escola é um dos poucos espaços no qual esses familiares ouvintes conseguirão ter acesso a uma

outra concepção da surdez. Com isso, ao invés de julgamentos, esses pais precisam de orientação, de escuta, de obtenção de novas perspectivas para compreender a surdez e a Libras. Não é nada fácil mudar suas convicções, mas a escola parece ser o local mais frutífero para mudanças, algo que ficou evidente nas falas de Nina e Pedro.

Pensando em mudanças, acredito que esta investigação promoveu, de maneira colaborativa, a transformação de todos os agentes envolvidos. Os pais participantes perceberam como o ensino-aprendizado da Libras oportunizou só transformações positivas, não somente no processo comunicativo com Gustavo, mas nas suas definições sobre a surdez e a língua de sinais.

Evidencia-se, também, como esta investigação contribuiu para os estudos sobre a educação e desenvolvimento da criança surda, pois (1) pensando na família como umas das principais instituições sociais na qual a criança constrói suas vivências, a incorporação da Libras no contexto familiar pais ouvintes de crianças surdas se mostra fundamental, já que a língua tem um papel fundante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças. E, de acordo com a perspectiva sócio-histórico-cultural, a linguagem surge como instrumento que medeia o desenvolvimento interpessoal, por intermédio das relações coletivas (vida social) que, ao serem internalizadas, passam a se instaurar como atividade intrapsíquica; (2) o curso de Libras se mostrou como espaço no qual os pais ouvintes têm a chance de ter contato com outras perspectivas sobre a surdez – distintas das reverberadas pelo senso comum e firmadas em muitos âmbitos da área médica – e, com isso, modificar suas definições sobre esta e compreender seu filho não mais como alguém que necessita de reabilitação e correção, mas como componente de uma minoria linguística e (3) como a escola bilíngue se mostra como lugar primordial para que a criança surda tenha contato com a Libras (língua de modalidade acessível ao surdo), permitindo a ela condições efetivas para o desenvolvimento de um ensino-aprendizado que respeita a sua singularidade linguística e, conseqüentemente, propicie a superação de uma possível desvantagem cognitiva, psicológica e social que poderia acometê-la por não ter acesso à língua.

No que diz respeito à área de Educação e Saúde na Infância e na Adolescência – mais especificamente, em relação à linha de pesquisa “*A integridade física, emocional e intelectual da criança e do adolescente*” à qual essa dissertação se vinculou e se desenvolveu –, creio que este trabalho foi capaz de contribuir para a reflexão sobre a importância da Libras para a efetivação da inclusão educacional, linguística e social da

criança surda e, logo, para promoção da plenitude do seu desenvolvimento intelectual e afetivo.

No decorrer do trabalho, evidenciou-se a necessidade da propagação da Libras para além dos muros da escola bilíngue. Durante um longo período, as línguas de sinais foram concebidas como mímica, linguagem rudimentar, fazendo com que estas fossem marginalizadas e, como resultado, não concebidas com estatuto de língua pela sociedade em geral. Somente em meados da década de 60 do século passado que estudiosos e pesquisadores firmaram o *status* linguístico das línguas de sinais. O reconhecimento social, no entanto, surge como luta constante para sua afirmação. A falta de reconhecimento linguístico e social das línguas de sinais mostra, implicitamente, como o passado influencia nas concepções do presente. Uma história regida fundamentalmente pela negação do *status* linguístico às línguas de sinais enraíza, no senso comum, a visão de “inferioridade” destes idiomas. Assim sendo, as poucas mudanças e conquistas demonstram como as lutas de pesquisadores, familiares, educadores e comunidades surdas por garantia de direitos, acessibilidade e inclusão social da pessoa surda precisam ser reafirmadas sempre para se contrapor às concepções tão longamente engrenhadas na sociedade de modo geral.

No contexto brasileiro, mesmo com o reconhecimento legislativo da Libras como língua das comunidades surdas brasileiras e do dever do Estado e do setor público para sua disseminação, o idioma aparece como protagonista principalmente em algumas instituições educacionais, geralmente de perspectiva bilíngue. Meu trabalho ressaltou como a divulgação da Libras propiciaria uma inclusão social mais efetiva das pessoas surdas brasileiras. Ao mesmo tempo, a escola poderia ser um contexto fértil para essa difusão se, por exemplo, a Libras fosse oficialmente parte da grade curricular da educação básica (algo que ocorre com a língua inglesa). A temática surge como fonte de futuras investigações.

Outro aspecto que me pareceu propício para futuras pesquisas advém da importância do setor médico em trazer orientações sobre o papel fundamental da Libras para o desenvolvimento linguístico da criança surda e, também, para a interação dos familiares ouvintes com seu filho surdo. Como esse espaço é, geralmente, onde os familiares recebem o diagnóstico da surdez e orientações de como proceder, esse deveria ser o lugar de informação sobre a língua de sinais. Além disso, o âmbito clínico-

terapêutico é responsável por desenvolver na pessoa surda a língua majoritária na modalidade oral.

Esta pesquisa mostrou, por meio de um exemplo trazido pela mãe participante, como o profissional da área da saúde que sabe Libras pode propiciar mudanças positivas no processo de exames e terapias. No cenário brasileiro, está assegurado em decreto a disciplina de Libras na grade curricular da formação de professores e fonoaudiólogos. Isso instaura a perspectiva de entrada da língua de sinais na área terapêutica, bem como de concepções que levem à compreensão do surdo como componente de uma minoria linguística que pode aprender o português oral como L2. Em contrapartida, reverbera nesse setor a concepção do surdo como alguém que necessita de reabilitação. A partir disso, me pareceu que a disciplina de Libras dada nos cursos de graduação de fonoaudiologia poderia proporcionar a reflexão desses futuros profissionais sobre como trabalhar com o surdo. Como essa matéria é vista por esses estudantes? Como ela impacta em sua formação e futura prática? Vejo, dessa maneira, como as instituições de ensino e formação podem promover rupturas no setor clínico e, quem sabe, tornarem-se *lócus* para uma futura pesquisa.

Assim, ao final desse trajeto, me parece que estamos apenas no começo. Então, continuemos a romper silêncios...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda M. J., SOARES, Júlio B., MACHADO, Virgínia C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apresentação das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n.155, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

ALMEIDA, Maria José F. **A Criança Surda e o Desenvolvimento da Literacia**. 2007. 324f. Dissertação. Mestrado (Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

_____. Desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. **Revista online Mediações**, Setúbal, v.1, n.1, jun. 2009. Disponível em: <http://mediacoes.esse.ips.pt>. Acesso em: 27 jun. 2017.

ARANHA, Elvira M. G. **O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa**. 2009. 189f. Dissertação. Mestrado (Departamento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARAÚJO, Cláudia C. M., LACERDA, Cristina B. F. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, out. / dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a04.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.

_____. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 1988.

BEZERRA, Valéria da S. **O Sujeito Surdo Bilíngue: a construção do indivíduo surdo em meio a dois mundos e duas línguas**. 2013. 20f. Projeto de Iniciação Científica (Graduação em Letras) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013. Biblioteca Eletrônica FAPESP. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/667004/valeria-da-silva-bezerra?q=Val%C3%A9ria%20da%20Silva%20Bezerra>. Acesso em 16 dez. 2018.

_____. **O Sujeito Surdo Bilíngue: a construção do indivíduo surdo em meio a dois mundos e duas línguas**. 2015. 67f. Relatório parcial de iniciação científica. (Graduação em Letras) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015. Biblioteca Eletrônica FAPESP. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/667004/valeria-da-silva-bezerra?q=Val%C3%A9ria%20da%20Silva%20Bezerra>. Acesso em 16 dez. 2018.

BISOL, Claudia A., VALENTINI, Carla B. Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. **Revista Portuguesa de Educação (Universidade do Minho)**, Minho, v. 25, n. 2, jul. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v25n2/v25n2a12.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 22 ago. 2018.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: 22 ago. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 22 ago. 2018.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em 22 ago. 2018.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em 22 ago. 2018.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 dez. 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 22 ago. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI)**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 22 ago. 2018.

_____. **Lei nº 12.303 de 02 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocada (BERA). Ministério

da Saúde, Brasília, DF, 02 ago. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 jan. 2019.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisas envolvendo seres humanos**. Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012. Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF, 12 dez. 2012.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22 out. 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. Ed. São Paulo: EDUC, [1997] 2012.

CAMPOS, Sandra R. L. **O aspecto de construção de língua de sinais em crianças surdas filha de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos**. 2009. 121f. Dissertação de Mestrado (Departamento de Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DIGIAMPIETRI, Maria Carolina C. **Narrativas de mães ouvintes de crianças surdas: oralidade, metáfora e poesia**. 2009. 226f. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: curso básico**. Rio de Janeiro: FENEIS: livro do estudante, 2007.

FERNANDES, Sueli. Surdez e Linguagens. In: _____. **Educação de Surdos**. Curitiba: Editora Ibpex, 2007, p. 85-116.

_____. O que os Surdos Adultos Têm a Dizer aos Pais de Crianças Surdas? **Secretaria Estadual de Educação do Paraná**, Curitiba, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/sueli.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____; MOREIRA, Laura C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 3, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.3/0104-4060-er-03-127.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática da Língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FIDALGO, Sueli S. **A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional**. 2006. 341f. Tese de Doutorado (Departamento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006a.

_____. Contextos Imbricados e Caminhos Percorridos: histórico de ações e papéis assumidos. In: _____. LIBERALI, Fernanda C. (orgs). **Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva**. Taboão da Serra: UNIER, 2006b.

_____. O Fazer Pesquisa Crítica: questionamentos e ações que fazem o fazer pesquisa crítica. In: _____. SHIMOURA, Alzira S. (orgs). **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007, p. 163-169.

_____. **A linguagem da exclusão e inclusão social na escola**. São Paulo: Editora UNIFESP, 2018.

FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, Ronice Muller de, STUMPF, Marianne Rossi, (orgs). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

FRANCO, Lidiane Helena R. **Língua Brasileira de Sinais: uma ponte de amor entre pais ouvintes e filhos surdos**. 2015. 141f. Dissertação. Mestrado (Departamento de Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

GESSER, Audrei. **Libras? que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GÓES, Maria Cecília R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KELMAN Celeste A. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3737>. Acesso em: 30 abr. 2018.

KEMMIS, Stephen. Critical Reflection. In: WIDEEN, M.F.; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement: a focus on the teacher**. New York: Falmer Press. 1987. p. 73-90.

LACERDA, Cristina B. F. Proposta de educação bilíngue para surdos (Apresentação Oral). **Seminário Internacional de Bilinguismo e Formação de Intérprete e Guia-intérprete Educacional**, São Paulo: 17 a 18 de set. 2013.

_____. LODI, Ana Cláudia B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectiva. In: _____. **Uma escola duas línguas:**

letramentos em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 11-32.

_____. B. F., MANTELATTO Sueli. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: _____; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (orgs.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000, p. 21-41.

LIBERALI, Fernanda C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté: Cabral Editora Universitária. 2008.

_____. FUGA, Valdete P. Argumentação e formação/gestão de educadores no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. **Revista Desenredo (Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo)** Passo Fundo, v. 8, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2919>. Acesso em: 28 out. 2018.

MACHADO, Erica E., TEIXEIRA, Dirceu E., GALASSO, José B. Concepção do primeiro Curso online de pedagogia em uma perspectiva Bilíngue libras-português. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.23, n.1, jan. / mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n1/1413-6538-rbee-23-01-0021.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. A Etnografia Colaborativa: pesquisa e formação profissional. In: FIDALGO, Sueli S., SHIMOURA, Alzira S. (orgs). **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, [1994] 2007a, p. 60-68.

_____. Formação Contínua de Professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, Sueli S., SHIMOURA, Alzira S. (orgs). **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, [1998] 2007b, pp. 104-121.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar In: MAGALHÃES, Maria Cecília C., FIDALGO, Sueli S. (orgs). **Questões de método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.

_____. LIBERALI, Fernanda C., LESSA, Angela C. A formação crítica: bases teórico-metodológicas. In: FIDALGO, Sueli S.; LIBERALI, Fernanda C. (orgs). **Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva**. Taboão da Serra: UNIER, 2006

_____.; FIDALGO, Sueli S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MARTINS, Sandra E. S. de O., NAPOLITANO, Carlo J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Revista Educar em Revista**. Curitiba, v. 33, n. especial 3, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.3/0104-4060-er-03-107.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____(org). **Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola, 2006a, p. 13-44.

_____. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (org). **Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola, 2006b, p. 85-107.

MONTEIRO, Myrna S. Aquisição da Língua de Sinais como 1ª língua para surdos (Apresentação oral). **Seminário Internacional de Bilinguismo e Formação de Intérprete e Guia-intérprete Educacional**. São Paulo: 17 a 18 set. 2013.

MOURA, Maria Cecília de. Algumas considerações sobre a surdez e o indivíduo surdo numa perspectiva histórica. In: _____. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NININ, Maria Otília G. A Atividades de Observação nas Práticas de Orientação a professores: uma perspectiva crítica. **Revista DELTA**. São Paulo, vol. 25, n 2, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v25n2/a06v25n2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PEREIRA. Maria Cristina C., VIEIRA. Maria Inês da S. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. 19, nov. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguis mo.pdf. Acesso em: 28 out. 2018.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992. p. 77-92.

PERLIN, Gládis T. T. Identidades Surdas, In: SKLIAR, C. (org.) **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2001.

RABELO, Dayane B. **O Bebê Surdo na Educação Infantil**: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas. 2014. 173f. Dissertação. Mestrado (Departamento de Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguística Aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. In: _____. (org). **Por uma Linguística Crítica**: linguagem, identidade e a questão crítica. São Paulo: Parábola, 2003, p. 105-114.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica R., SARTOR, Carla D. **Pesquisando... Guia de Metodologias de Pesquisa para Programas Sociais**. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio Janeiro: Imago, 1989.

SANTANA, Ana Paula. Idade crítica para aquisição. **Revista Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, v. 16, n. 3, dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/11670/8397>. Acesso em: 28 out. 2018.

_____, BERGAMO, Alexandre. Cultura e Identidade Surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, mai. / ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

_____, GUARINELLO Ana Cristina., BERGAMO, Alexandre. A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos. **Revista Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, v. 25, n. 3, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/17734/13218>. Acesso em: 28 out. 2018.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio S. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992. pp. 77-92.

SKLIAR, Carlos. Apresentação. In: _____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: _____. **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: _____. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza; LAPLANE, Adriana F. de. Processos de cultura e internalização. **Revista Viver Mente e Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia: Rio de Janeiro, n.1, p. 76-83, 2005.

SOUZA, Jaqueline G. **Sessões Reflexivas sobre a atividade de contar de histórias para surdos: contribuições para a ressignificação de práticas docentes**. 2017. 216f. Dissertação. Mestrado (Programa de Educação e Saúde na Infância e na Adolescência). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin Conceitos Chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. La coletividad como factor de desarrollo del nino deficiente. In: _____. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología.** Moscou/Madrid: Editorial Pedagógica Visor, [1931] 1997a.

_____. Defecto e compensación. In: _____. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología.** Moscou/Madrid: Editorial Pedagógica Visor, [1927] 1997b.

_____. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: _____. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología.** Moscou/Madrid: Editorial Pedagógica Visor, [1930] 1997c.

_____. Verificación experimental de los nuevos métodos de los niños sordomudos. In: _____. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología.** Moscou/Madrid: Editorial Pedagógica Visor, [s/d] 1997d.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras Escogidas III: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Moscou/Madrid: Editorial Pedagógica Visor, [1931] 1997e.

_____. **Formação social da mente.** 4ª edição brasileira. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 1991. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/bpp>.

_____. **Construção do Pensamento e da Linguagem.** Edição: Ridendo Castigat Mores, Versão para o eBook: eBookBrasil.com, [1934] 2001.

YUE, Andrea H. **Intervenção bilíngue:** percepção dos pais quanto a mudança na comunicação com seus filhos surdos. 2010. 141f. Dissertação. Mestrado (Faculdade de Medicina) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANEXOS:**Termos de consentimento livre e esclarecimento**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CARTA DE CIÊNCIA / AUTORIZAÇÃO**

Título da Pesquisa: A Língua e sua Capacidade de Romper o Silêncio e Criar Laços: O uso da Libras no Contexto Familiar Pais Ouvintes de Crianças Surdas

Nome da Pesquisadora Estudante: Valéria da Silva Bezerra

Nome da Pesquisadora Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Salles Fidalgo

O (a) Sr. (a), _____, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A Língua e sua Capacidade de Romper o Silêncio e Criar Laços: O uso da Libras no Contexto Familiar Pais Ouvintes de Crianças Surdas”. Este trabalho visa estudar o contexto familiar de filhos surdos de pais ouvintes procurando responder à seguinte macro questão: Em um contexto familiar pais ouvintes com filhos surdos, como o curso de Libras proporcionará uma possibilidade de passagem que poderá acarretar uma (res)significação de suas ações com seus filhos? Para melhor respondê-la, este projeto busca a solução para três perguntas de pesquisa: (1) Que evidências são vistas sobre como o uso da Libras no contexto familiar tenha estimulado o desenvolvimento linguístico, intelectual e emocional da criança surda de pais ouvintes? (2) Que evidências os pais têm sobre como a língua ajudará na sua interação com seus filhos? (3) Como a Libras auxiliou na sua concepção (ressignificação dela) de surdez e no estreitamento dos laços afetivos entre pais e filhos?

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: aplicação de questionários (feitos em sala de aula do curso de Libras) e entrevistas com alunos do curso que sejam familiar de uma criança matriculada na escola, observação e filmagem de algumas aulas. Esclarecemos que todas as informações obtidas a respeito do participante neste estudo serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgada a sua identificação ou de outros participantes em nenhum momento. Esclarecemos ainda que as informações obtidas nessa investigação serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

Informamos que não haverá custos ou compensações financeiras pela participação. Caso o participante não possa ceder entrevistas no local do curso de Libras os pesquisadores arcarão com os custos de transporte. Nenhuma informação será utilizada para fins comerciais. Esclarecemos, outrossim, que após filmagem, os dados serão transcritos para fins do estudo, não aparecendo, no produto final desse trabalho nenhuma imagem dos participantes envolvidos. Dessa forma, sua imagem não aparecerá no produto final; apenas a participação transcrita (escrita) será alvo da análise desse trabalho.

Não há riscos físicos aos participantes ou pesquisadora. Como os questionários, entrevistas e gravações ficarão em sigilo não haverá riscos de exposição pública dos

participantes. Questionários e entrevistas foram construídos a fim de diminuir ao máximo a possibilidade de desconforto ou constrangimento ao participante. O participante terá o total direito de se negar a responder alguma pergunta, caso se sinta desconfortável ou embaraçado com esta.

Sobre os benefícios dessa pesquisa, espera-se que no decorrer deste trabalho os participantes percebam como o ensino da Libras ajudou na interação entre pais e filhos, que modo auxiliou na construção de (res) significação dos pais sobre a surdez do filho surdo e no estreitamento dos laços afetivos familiares.

Ressaltamos que o participante tem toda a liberdade de retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento sem penalização alguma e que os resultados estarão à disposição quando finalizada a pesquisa. Em qualquer etapa da pesquisa, o(a) Sr (a). terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

A principal investigadora é Valéria da Silva Bezerra que pode ser encontrada no endereço Rua Cida, nº 154, Guarulhos – São Paulo, Telefone (11)2467-6954, email: valeriabezerra87@gmail.com. Se o(a) Sr.(a). tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp – Rua Prof. Francisco de Castro, n: 55, - 04020-050. O E-mail é: CEP@unifesp.edu.br. Fax: (11)5539-7162. Tel. (11)5571-1062.

Declaração de concordância do Participante:

De acordo com a descrição da pesquisa e dos compromissos firmados pela pesquisadora Valéria da Silva Bezerra, Eu, _____, RG _____, após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo, preservada a identidade do participante.

Data: ____/____/____

Assinatura do Responsável

Declaração do Pesquisador (a)

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste representante legal para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Data ____/____/____

Assinatura do Pesquisador

Carta de autorização institucional para realização da pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CARTA DE CIÊNCIA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A Língua e sua Capacidade de Romper o Silêncio e Criar Laços: O uso da Libras no Contexto Familiar Pais Ouvintes de Crianças Surdas

Nome da Pesquisadora Estudante: Valéria da Silva Bezerra

Nome da Pesquisadora Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Salles Fidalgo

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada A Língua e sua Capacidade de Romper o Silêncio e Criar Laços: O uso da Libras no Contexto Familiar Pais Ouvintes de Crianças Surdas a ser realizada pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, pela aluna pesquisadora Valéria da Silva Bezerra, sob orientação da Prof.^a Dra. Sueli Salles Fidalgo, com o(s) seguinte(s) objetivo(s):

- Estudar o contexto familiar de filhos surdos de pais ouvintes procurando responder à seguinte macro questão: Em um contexto familiar pais ouvintes com filhos surdos, como o curso de Libras proporcionará uma possibilidade de passagem que poderá acarretar uma (res)significação de suas ações com seus filhos? Para melhor respondê-la, este projeto busca a solução para três perguntas de pesquisa: (1) Que evidências são vistas sobre como o uso da Libras no contexto familiar tenha estimulado o desenvolvimento linguístico, intelectual e emocional da criança surda de pais ouvintes? (2) Que evidências os pais têm sobre como a língua ajudará na sua interação com seus filhos? (3) Como a Libras auxiliou na sua concepção (ressignificação dela) de surdez e no estreitamento dos laços afetivos entre pais e filhos?

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: aplicação de questionários (feitos em sala de aula do curso de Libras) e entrevistas com alunos do curso que sejam familiar de uma criança matriculada na escola, observação e filmagem de algumas aulas. Esclarecemos que todas as informações obtidas a respeito dos participantes e da instituição (contexto de pesquisa) neste estudo serão analisadas, mas não sendo divulgada as suas identificações ou de outros participantes em nenhum momento. Esclarecemos ainda que as informações obtidas nessa investigação serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

Em qualquer etapa da pesquisa, a instituição terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

A principal investigadora é Valéria da Silva Bezerra que pode ser encontrada no endereço Rua Cida, nº 154, Guarulhos – São Paulo, Telefone (11)2467-6954, email: valeriabezerra87@gmail.com. Se o(a) Sr.(a). tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp – Rua Prof. Francisco de Castro, n: 55, - 04020-050. O E-mail é: CEP@unifesp.edu.br. Fax: (11)5539-7162. Tel. (11)5571-1062.

Salientamos ainda que os dados coletados nesta instituição serão utilizados somente para a realização deste estudo. Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta *Diretoria/Coordenação*, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Local/ data: _____, _____ de _____ de _____.

Nome completo

Pesquisador(a) Responsável pelo Projeto

☐ **Concordamos com a solicitação**

☐ **Não concordamos com a solicitação**

Nome completo do Diretor/Coordenador/ Chefe

Diretoria da Instituição onde será realizada a pesquisa

(CARIMBO)